

Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

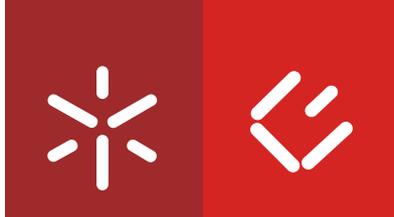
Catarina Azevedo Araújo

Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS)

Catarina Azevedo Araújo **Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS)**

UMinho | 2018

abril de 2018



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Catarina Azevedo Araújo

Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS)

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Economia Social

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Orlando Petiz

DECLARAÇÃO

Nome: Catarina Azevedo Araújo

Endereço electrónico: catarina.pt.ca@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13843113

Título da dissertação: Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS)

Orientador: Professor Doutor Orlando Petiz

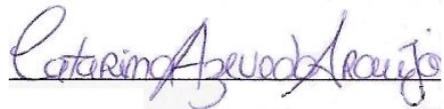
Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Economia Social

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 20/04/2018

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink that reads "Catarina Azevedo Araújo". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de construção de um índice, o Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS), como uma ferramenta que venha a contribuir para medir a implementação de medidas de incentivo a comportamentos mais sustentáveis - a nível económico, ambiental e social. Defende-se que este seria um complemento ao *ranking* das escolas, que atualmente tem apenas como base apenas nas classificações dos alunos, por pretender medir o impacto da educação para um mundo mais sustentável. Defende-se ainda que este índice está alinhado com os valores e objetivos da Economia Social e é-lhe favorável à sua posição nos mercados. Para a estruturação teórica do IEOS é feito o levantamento das principais medidas apontadas pela literatura como importantes para o estímulo à sustentabilidade económica, ambiental e social. Termina com uma aplicação-teste do IEOS em atuais escolas portuguesas, através de uma metodologia mista, e concluiu-se que a sua orientação para a sustentabilidade é em geral modesta e pouco evidente.

Palavras-chave: ambiente; economia social; educação; escola; felicidade sustentável; índice; sociedade; sustentabilidade.

ABSTRACT

The following dissertation proposes the development of an index, the School Index for Sustainable Orientation (SISO), as a tool that contributes to assess the successful implementation of measures that promote sustainable behaviors by schools, at an economic, environmental and social level. It argues this would complement the current ranking system, which is solely based on students' grades, by measuring the impact of education in creating a sustainable society. It also argues this index is aligned with the values and purposes of Social Economics and it also favors its affirmation in the markets. For the theoretical structuring of the SISO it is reviewed the relevant literature to find out which measures are important for the promotion of sustainability at the economic, environmental and social level. It closes with a test application of the SISO on Portuguese schools, through a mixed methodology, and concludes that their sustainability orientation is modest and not very evident.

Keywords: behaviors; education; environment; index; school; social economics; society; sustainability; sustainable happiness.

Índice

1. Introdução	1
2. Revisão da literatura	4
2.1 A felicidade sustentável, a Economia Social e a solidariedade	4
2.2 Economia Social e a sustentabilidade	8
2.3 A Economia Social e a importância da educação	10
2.4 A escola e a Economia Social	11
2.5 Economia Social, felicidade sustentável e educação	13
3. O Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS)	16
3.1 Conceitos e pressupostos-base do IEOS	16
3.2 Dimensão económica do IEOS	17
3.2.1 Empatia	18
3.2.2 Flexibilidade e adaptação	19
3.2.3 Interdependência e cooperação	21
3.2.4 Altruísmo	22
3.2.5 Base ética sólida	23
3.2.6 Parcerias com o 3º setor	24
3.3 Dimensão ambiental do IEOS	27
3.3.1 Atitude e comportamento ecológico	27
3.3.2 “Satisfação intrínseca”	28
3.3.3 Educação ambiental - teoria e prática	29
3.3.4 Bandeira Verde Eco-Escola	30
3.4 Dimensão social do IEOS	33
3.4.1 Auto-estima	33
3.4.2 Consciência e gestão das emoções	34
3.5 Estrutura e fórmula do IEOS	37
3.6 Metodologia	39
4. Resultados e discussão	42
4.1 Demografia	42
4.2 Resultados e análise crítica	45
4.2.1 Sustentabilidade ambiental	46
4.2.2 Sustentabilidade social	47
4.2.3 Sustentabilidade económica	49
4.2.4 Resultados e análise crítica por distrito	51
4.2.5 Resultados e análise crítica por tipo de escola	52
4.2.6 Discussão geral dos dados	53
4.3 Críticas e perspectivas futuras do IEOS	54
5. Conclusão	58

6. Referências	60
7. Anexos	68
7.1 Anexo 1 - Cronograma	68
7.2 Anexo 2 - Questionário	69

Índice de figuras

Equações

Equação 1: Fórmula de cálculo do IEOS	41
---------------------------------------	----

Tabelas

Tabela 1: Estrutura da dimensão económica do IEOS	26
Tabela 2: Estrutura da dimensão ambiental do IEOS	32
Tabela 3: Estrutura da dimensão social do IEOS	36
Tabela 4: Estrutura do IEOS	38
Tabela 5: Demografia - Ciclo de Estudos	43

Gráficos

Gráfico 1: Demografia - Tipo de escola	42
Gráfico 2: Demografia - Distritos	43
Gráfico 3: Função do respondente	44
Gráfico 4: Orientação Escolar para a Sustentabilidade em Portugal	45
Gráfico 5: Estímulo à Sustentabilidade Ambiental	46
Gráfico 6: Estímulo à Sustentabilidade Social	47
Gráfico 7: Estímulo à Sustentabilidade Económica	49
Gráfico 8: Orientação Escolar para a Sustentabilidade por distrito	51
Gráfico 9: Orientação Escolar para a Sustentabilidade por tipo de escola	52

Índice de abreviaturas

IEOS = Índice Escolar de Orientação Sustentável

1. Introdução

Atualmente verifica-se que não só as economias alargaram a sua atuação para a escala global como também se internalizaram um conjunto de consequências e problemas sociais e ambientais. Estas consequências resultam essencialmente do conjunto agregado das escolhas dos indivíduos que compõem as economias, do produtor ao consumidor passando pelo agente regulador, pelo que cada um tem ao mesmo tempo o potencial de contribuir para a resolução destas consequências ou para a sua continuidade.

Porém verifica-se alguma ignorância deste potencial, assim como uma certa impotência, apatia e/ou intimidação perante a resolução dos grandes problemas ambientais, económicos e sociais da atualidade. Os media cobrem notícias desta natureza geralmente sem indicar uma causa específica, um agente responsável, não discutem possibilidades de resolução nem relatam ações de chamada para ação do telespetador/leitor (Kensicki et al, 2004). Kensicki et al (2004) identificam também que os media podem ter promovido uma apatia política ao transmitirem informações desconectando os problemas sociais, organizações não governamentais e comportamento individual. Posto isto, surge a necessidade de criar cidadãos e agentes económicos informados e ativos no desenvolvimento de economias mais sustentáveis de modo a atenuar problemas que retiram bem-estar, fragilizam a vivência em sociedade e, em última instância, que podem pôr em risco a espécie humana.

Brecher et al (2000) defendem que surge a necessidade de fazer emergir uma solidariedade transversal a nações, identidades e interesses particulares para ultrapassar os malefícios da globalização. Com o alargamento dos horizontes da economia, sociedade e problemas ambientais, surge também espaço para o alargamento do conceito de felicidade ou bem-estar do *Homo economicus* e ir para além da sua esfera egoísta e míope defendida por alguns economistas, principalmente os neoclássicos. O'Brien (2013) apresenta o conceito de "felicidade sustentável" - aquela que maximiza o bem-estar individual, da comunidade e a nível global, sem que se comprometa ou explore outras pessoas, o ambiente ou futuras gerações.

Aliar a felicidade sustentável ao paradigma da Economia Social, que por sua vez se baseia em relações económicas mais altruístas, solidárias e inclusivas, poderá constituir um

caminho para a emergência de uma solidariedade universal que venha responder aos principais desafios da globalização. A educação pode constituir uma ferramenta na construção de uma sociedade mais ativa na resolução dos principais desafios globais da humanidade, da mesma maneira que pode formar indivíduos para os perpetuar (UNESCO, 2016).

O objetivo global do presente trabalho é dar um contributo no sentido de tornar a educação em contexto escolar mais orientada para a economia social e felicidade sustentável, como um investimento na emergência de uma sociedade mais solidária, consciente e ativa na resolução dos principais problemas sociais, económicos e ambientais que enfrentar. Atualmente a forma mais comum de avaliação das escolas são os *rankings* com base apenas nas classificações dos alunos que, apesar de constituírem um bom método para avaliar o desempenho de um aluno ou um grupo de alunos relativamente aos restantes, produzem fraca informação qualitativa (Archbald & Newmann, 1988; Robinson, 2015). O próprio atual Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, critica o ênfase dado a este sistema de avaliação das escolas e relembra a importância de todos valorizarem o trabalho feito diariamente, particularmente nas escolas públicas, em contextos socioculturais e económicos diferentes (DN/Lusa, 2018).

Desta forma encontrou-se uma falha de mercado no sentido de se avaliarem as escolas segundo a implementação de medidas que estimulem o desenvolvimento sustentável dos alunos, a nível social, económico e ambiental. Este desenvolvimento pressupõe-se ser complementar ao desenvolvimento cognitivo que os *rankings* avaliam e, como tal, apresenta-se como uma potencial ferramenta de enriquecimento da avaliação dos estabelecimentos de ensino obrigatório, para que o público interessado tenha acesso a informações mais completas e holísticas sobre o trabalho que está a ser feito nas escolas.

Surge assim a proposta de um índice, o Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS), que abrange três dimensões: a dimensão económica, da orientação da escola para os valores da economia social, a dimensão ambiental, da sensibilização e educação para a ecologia, e a dimensão social, o desenvolvimento pessoal e da relação com o outro. A tridimensionalidade advém do conceito de sustentabilidade, que obriga a uma harmonia entre os pilares economia, sociedade e ambiente. Trata-se de um instrumento que pretende avaliar a humanização da educação e o contributo das escolas na formação de indivíduos orientados para a sustentabilidade. Esta poderá ser uma potencial forma de o público pressionar as

comunidades escolares, e em última instância os governos, para o aumento da qualidade do ensino português no que toca a um desenvolvimento sustentavelmente feliz dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

O IEOS assenta sobre uma revisão bibliográfica que afunila desde uma visão macro, de conceitos e pressupostos, para uma mais micro, de medidas, características e capacidades que a escola deve estimular para formar indivíduos sustentáveis e sustentavelmente felizes. A revisão da literatura tenta responder às seguintes questões:

- Que tipo de medidas podem as escolas adotar de modo a promover a solidariedade e sustentabilidade em cada um dos seus níveis - ambiental, social e económico?
- Que características e capacidades do indivíduo estão associadas a comportamentos sustentáveis, solidários e ecológicos e que, portanto, a escola deve promover no desenvolvimento pessoal?

Desta forma, o presente trabalho divide-se em três grandes capítulos. No primeiro, de revisão da literatura, apresenta-se a temática, definindo e relacionando os conceitos de Economia Social, educação e escola e felicidade sustentável, de modo a enquadrar e clarificar o âmbito do tema.

No segundo capítulo constrói-se o Índice Escolar de Orientação Sustentável. Para tal, revê-se uma literatura mais específica que auxilie a sua construção teórica, começando por estabelecer e clarificar os pressupostos-base e, seguidamente, subdividindo-se em cada uma das dimensões da sustentabilidade e do Índice: dimensão económica, ambiental e social. Para cada dimensão, identificam-se algumas formas do seu incentivo e estímulo em contexto escolar.

Enquadrada a temática e proposta uma construção do IEOS propõe-se, ainda no segundo capítulo, uma metodologia para colocar em prática o IEOS em escolas portuguesas a fim de exemplificar a utilidade e relevância prática do índice. Com base nas especificidades do trabalho, optou-se por uma metodologia mista. Recolheram-se dados qualitativos e quantitativos através da distribuição de questionários com questões abertas e fechadas, a membros da direção escolar, docentes, não-docentes, encarregados de educação e alunos de uma vasta diversidade de escolas portuguesas de ensino obrigatório (1º ao 12º ano).

O trabalho termina com a análise dos dados resultantes da aplicação-teste do IEOS, uma síntese das principais conclusões que se podem retirar, críticas ao IEOS e perspetivas de investigação futura, correspondendo este ao terceiro capítulo.

2. Revisão da literatura

A globalização trouxe maior dinâmica à partilha de ideias, conhecimento e movimento de pessoas e bens, mas se por um lado conceitos como direitos humanos, consumo ético e “verde” e responsabilidade social estão mais do que nunca incutidos no vocabulário do dia-a-dia, por outro lado tornou-se mais vulnerável por exemplo a segurança contra terrorismo, a dependência de algumas economias e a situação ambiental do planeta (Smith, 2009). Uma solidariedade transversal a nações, identidades e interesses particulares é fundamental para ultrapassar os malefícios da globalização (Brecher et. al, 2000), isto é, se todos os agentes económicos assumirem uma perspetiva de felicidade sustentável - conceito apresentado por O’Brien (2013) como a que maximiza o bem-estar individual, da comunidade e a nível global, sem que se comprometa ou explore outras pessoas, o ambiente ou futuras gerações -, e o paradigma da Economia Social - relações económicas mais altruístas.

O presente capítulo pretende, numa primeira instância, enquadrar a temática da sustentabilidade e felicidade sustentável na Economia Social. Começa-se por apresentar e defender uma forma alternativa de medir o bem-estar como potencialmente mais adequada, não só ao paradigma da Economia Social mas também para um investimento numa sociedade mais sustentável e feliz. De seguida tenta-se mostrar como a Economia Social pode constituir uma alternativa económica mais sustentável comparativamente com a atual filosofia mais orientada para o capitalismo. Numa terceira fase, enquadra-se a educação nestas temáticas apresentando-a como um investimento para uma sociedade e economia mais sustentáveis.

2.1 A felicidade sustentável, a Economia Social e a solidariedade

O bem-estar é medido por alguns economistas, principalmente os neoclássicos, como o conceito de utilidade dadas as preferências de cada indivíduo que, por sua vez, é egoísta e racional (Dolan et al, 2008). Porém as ciências sociais, incluindo a Economia, têm vindo cada vez mais a debruçar-se sobre esta perspetiva utilitarista e os resultados empíricos mostram que, não só frequentemente não serve para explicar o comportamento humano, como também nem sempre as preferências e escolhas do indivíduo o conduzem a maior bem-estar, pelo que

os estudos se têm virado para formas alternativas de pensar e calcular a utilidade (Dolan et al, 2008). Relativamente à Teoria dos Sentimentos Morais de Adam Smith, Sen (2010, p:8) escreve que o autor é frequentemente mal interpretado ao nomeá-lo o “*guru do egoísmo e amor-próprio*”. Relembra ainda que Smith reconhecia outros motores do comportamento humano para além destes, como a confiança entre agentes económicos, e que o egoísmo está confinado apenas ao momento e motivação da troca, não à distribuição ou produção. Daniel Kahneman (2011), Nobel da Economia em 2002, pronuncia-se também criticando a abordagem neoclássica do *Homo economicus*:

*“Ao contrário do Econs, os Humanos que os psicólogos conhecem possuem um System I^{*1}. A sua visão do mundo é limitada pela informação disponível num determinado momento (WYSIATI^{*2}), e portanto não podem ser tão consistentes e lógicos como o Econs. São por vezes generosos e frequentemente dispostos a contribuir para o grupo no qual estão incluídos”.* p.269

^{*1} System 1: capacidade automática do cérebro em formar pensamentos e opiniões de forma rápida, estereotipada e subconsciente (Kahneman, 2011).

^{*2} WYSIATI ou *What You See is All There Is* (O que se vê é tudo o que existe) trata-se do enviesamento do cérebro em formar impressões e julgamentos com base apenas na informação mais facilmente disponível para o indivíduo (Kahneman, 2011)

Estando a economia social assente sobre um conceito de indivíduo mais solidário, faz sentido acrescentar uma nova abordagem ao conceito de utilidade mais coerente com o seu paradigma. Assim, pode colocar-se a questão: como medir o bem-estar do indivíduo de modo a ultrapassar o egoísmo do *Homo economicus*?

Uma das formas alternativas de medir o bem-estar/utilidade é apresentada por O’Brien (2013) com o conceito de *felicidade sustentável* - a que maximiza o bem-estar individual, da comunidade e a nível global, sem que se comprometa ou explore outras pessoas, o ambiente ou futuras gerações. Esta noção de felicidade tem em conta a relação entre o bem-estar de todos os indivíduos envolvidos numa escolha e a resiliência ecológica (O’Brien, 2013). A autora defende ainda a importância na atualidade desta mudança de paradigma, já que nos encontramos inseridos num ambiente de globalização em que uma ação num ponto do planeta tem repercussões ambientais, sociais e económicas noutra.

Para exemplificar o conceito, O’Brien (2013) considera o ato de tomar um café. Segundo a teoria económica, o prazer de tomar um café resulta da ponderação entre o benefício do sabor e textura, do momento de pausa, da companhia, dos efeitos no organismo e o custo correspondente ao preço pago e ao custo de oportunidade incorrido. À luz da

felicidade sustentável este ato deve ser colocado sob uma lente macro e não apenas da esfera do indivíduo, já que a matéria-prima poderia ou não ser de comércio justo (e, portanto, estar ou não associado a escravidão ou trabalho infantil), poderia ou não ter seguido as normas de sustentabilidade ambiental no seu cultivo e ainda o copo poderia ou não ser reciclado ou reutilizável. Ainda que as emoções positivas associadas ao ato sejam importantes para o bem-estar, é também importante ponderá-lo com os custos sociais e ambientais incorridos para que esse café estivesse disponível, ou seja, a análise custo-benefício deve deixar de ser míope e passa a ir para além do mero impacto económico direto.

Os argumentos que sustentam este novo conceito de felicidade são relevantes já que questões como o aquecimento global, poluição, esgotamento e perda de qualidade dos recursos naturais e escravidão são exemplos de situações que retiram prazer a todos os indivíduos, mesmo quando este atua apenas como observador e não é afetado diretamente (O'Brien, 2013). Por outro lado, a perspectiva de felicidade sustentável pode constituir uma resposta à solidariedade transfronteiriça defendida por Brecher et. al (2000) para o combate aos malefícios da globalização.

Assim, o conceito de felicidade sustentável não vem no sentido de atenuar consequências sociais e ambientais dos atuais padrões de consumo, mas sim da sua prevenção através da adoção de comportamentos sustentáveis e benéficos para todos, não apenas para o indivíduo e a economia em que se insere diretamente, abrangendo todas as decisões e escolhas económicas.

Uma crítica ao exercício da felicidade sustentável poderia ser o facto de, devido à sua vasta amplitude, se tornar intimidante e/ou ser demasiado custoso para o indivíduo, quer em termos de esforço mental, quer de tempo. Contudo, Eagleman (2015) defende que ainda que novas competências exijam um grande esforço e dispêndio de energia por parte do cérebro, à medida que vão sendo exercitadas frequentemente, o cérebro sofre modificações físicas e o exercício começa a transitar para a memória de procedimentos - uma memória de longo prazo responsável pelo modo de fazer coisas automaticamente, como andar de bicicleta ou apertar os atacadores -, sendo cada vez mais eficiente energeticamente e passando a ser uma especialização do indivíduo. Ou seja, enquanto que no início o exercício subjacente à felicidade sustentável o cérebro recorre a áreas lentas e que consomem muita energia, a sua prática diária acabaria por fazer com que a competência se tornasse automática e menos dispendiosa.

Por outro lado uma técnica importante para melhorar o autocontrolo, aplicado com sucesso no Centro de Tratamento Juvenil de Mendota, Madison, um centro de detenção e reinserção social de jovens delinquentes nos EUA, é o exercício de parar e ponderar no resultado futuro de qualquer escolha que se possa fazer, reforçando assim ligações neurais que podem sobrepor-se à gratificação imediata dos impulsos - o controlo deficiente dos impulsos é uma característica da maioria dos criminosos que se encontram no sistema prisional (Eagleman, 2015).

A felicidade sustentável é o conceito de bem-estar adotado no presente trabalho já que, por um lado, se admite ser de visão mais abrangente do que a perspetiva económica utilitarista e por outro obriga a que se tenha em conta os três pilares da sustentabilidade - economia, sociedade e ambiente. Ademais, é favorável à economia social já que o pré-requisito das organizações nela inseridas é um impacto social positivo para além do lucro, pelo que à luz da felicidade sustentável os seus serviços e produtos oferecem vantagem competitiva, isto é, maior bem-estar e utilidade, do que os cobertos pela filosofia capitalista.

A economia social assenta sobre a solidariedade, ou seja, interdependência, partilha de responsabilidades, cooperação ou assistência moral, pelo que a felicidade sustentável se encaixa ao obrigar a que o indivíduo avalie o seu próprio bem-estar não só tendo em conta as vantagens para si como também para os outros e o meio que o rodeia, indo contra o Homo economicus racional e puramente egoísta.

A Economia é a ciência do comportamento das trocas em contexto de escassez e é no mercado competitivo pelos recursos limitados que está a origem das desigualdades, hierarquias e classes sociais, ou seja, as estruturas sociais que se opõem aos princípios da reciprocidade e de relações de vínculo (Turner & Rojek, 2001). A Economia Social vem contrariar esta tendência ao abordar a ciência económica numa perspetiva mais solidária e o conceito de felicidade sustentável complementa-a com uma visão abrangente e favorável na medição do bem-estar do indivíduo.

Posto isto, questiona-se qual será o conjunto de valores e características que compõem a base da Economia Social. Caeiro (2008) identifica, entre outras, a reciprocidade, igualdade e coesão social. Namorado (2004) acrescenta a cooperatividade, que implica por sua vez autonomia, liberdade, democraticidade e intercooperação, e a solidariedade. Ainda que não aparente existir um quadro específico e bem delimitado dos valores da Economia Social, parece ser geralmente consensual de que a Economia Social procura uma forma de estar e

atuar alternativa na economia, mais orientada para a partilha e bem comum do que o sucesso de apenas uma parte em prol da outra. Tendo em conta este conjunto de valores, coloca-se a questão sobre como estimulá-los no desenvolvimento pessoal. Waterman (2004) identifica alguns fatores como incitadores de movimentos solidários um pouco por todo o mundo atualmente, entre os quais:

- *políticas neoliberais que resultaram num aumento da predominância internacional de multinacionais e instituições financeiras;*
- *cortes de apoios públicos, discriminação de género e xenofobia;*
- *desemprego e informalização do emprego;*
- *a ideologia da competitividade;*
- *crescente discussão sobre ameaças ambientais e a sua relação com as grandes corporações.*

Podemos observar que entre estes fatores estão presentes as três dimensões da sustentabilidade - tensões ambientais, económicas e sociais espicaçam a necessidade de união e solidariedade e precipitam formas alternativas de organizações sócio-económicas, como o World Social Forum, a economia social, empreendedorismo social, cooperativas de crédito, movimentos de comércio justo ou o desenvolvimento económico comunitário (Smith, 2009).

Observável também é a aparente necessidade de uma situação de tensão e vitimização para a atitude solidária, colocando-se em questão até que ponto uma intervenção precoce em crianças e adolescentes, que não estejam necessariamente sob estas pressões, teria também potencial de aumento da solidariedade. Subasic et. al. (2011) relembram que a co-vitimização apenas se traduz em solidariedade se existir uma “identidade social” superior aos interesses particulares de cada grupo, entidade esta apoiada sobre a partilha de valores, crenças e objetivos comuns, podendo corresponder à condição necessária para traduzir a co-vitimização em ação coletiva. Nesta perspetiva a intervenção precoce no estímulo à solidariedade, por exemplo pelas escolas, poderá influenciar a construção ou consolidação dessa mesma “identidade social”.

2.2 Economia Social e a sustentabilidade

A economia social, cujas relações económicas têm um sentido mais altruísta e colaborativa, é uma alternativa simultaneamente aos excessos do capital, resultantes do

paradigma capitalista do atual sistema económico, e à burocracia centralista do Estado social (Garrido, 2016). Mas poderá ser mais preocupada com a sustentabilidade económica, social e ambiental do que a atual filosofia económica?

A economia social tem demonstrado não só vantagens sociais como também económicas em situações de crise (Markkula, 2016) apresentando-se como uma alternativa económica mais resiliente. De Carvalho (2014) identificou que o volume de faturação de uma empresa é uma determinante na resiliência empresarial apenas no sentido de conferir maior autoconfiança e perseverança aos gestores, características estas que juntamente com a serenidade, são cruciais para a resiliência em contexto de crise, pelo que o objetivo do lucro não constitui por si só, uma vantagem competitiva. Por outro lado, pessoas que ligam a sua auto-estima ao seu sucesso financeiro são mais suscetíveis a comparações sociais, experienciam mais stress e ansiedade, sentem-se menos autónomos, usam linguagem mais negativa e reportam mais estratégias como desistências ou evitamentos (Park et. al, 2017).

Neste sentido, podemos ler o seguinte no Parecer do Comité das Regiões Europeu (Markkula, 2016: 1,2) sobre o papel da economia social na recuperação do crescimento económico e no combate ao desemprego:

“O Comité das Regiões Europeu considera que a economia social é um ator chave no desenvolvimento social e económico da União Europeia (...) e os agentes da economia social têm demonstrado ser resistentes durante a crise, contribuindo para melhorar o bem-estar dos cidadãos (...). Destaca que, por se basearem na colaboração e no compromisso cívico entre os indivíduos que compõem as comunidades, as iniciativas da economia social contribuem para aumentar a coesão social, económica e territorial assim como o nível de confiança em toda a UE(...). Lembra que as organizações da economia social estimulam a participação e o espírito solidário e empreendedor de todos os cidadãos, incluindo os que o sistema produtivo empurra para as margens (...)”.

Algumas palavras-chave podem ser retiradas desta citação. Por um lado temos “confiança” e a sua importância para a capacidade de resiliência económica bem como a sua relação com a economia social. Por outro lado remete para alguns dos valores sobre os quais a Economia Social assenta: colaboração, compromisso cívico, coesão, participação e espírito solidário (Caeiro, 2008; Namorado, 2004) . Como coloca Baudhardt (2014) a Economia Social segue a convicção de que a economia deve servir o ser humano ao invés do ser humano servir a economia, pelo que os projetos e iniciativas que buscam a solidariedade, ainda que não dissociadas dos mercados, não estão interessados na acumulação e

maximização dos lucros mas sim na utilidade que a própria atividade ou produto tem para as partes envolvidas.

O foco da economia social são, portanto, as pessoas. Não obstante dos benefícios de uma economia focada no ser humano e objetivos sociais, é necessário não subvalorizar a componente ecológica e o valor do ecossistema no qual o *Homo sapiens* se insere. Parte-se do pressuposto de um modo geral que as formas alternativas de vida social e económica subjacentes à economia social implicam menos pressão sobre os recursos naturais do que os modos de produção capitalistas (Baudhardt, 2014) mas no presente trabalho assume-se que o debate dos desafios e oportunidades ambientais faz parte da discussão da economia social e não se fica apenas por uma “externalidade positiva”, pelo que apenas desta forma se pode abarcar o três pilares do conceito de sustentabilidade na sua plenitude - economia, sociedade e ambiente. Esta perspectiva não está afastada da realidade já que a Economia Social abrange também todas as organizações focadas na proteção ambiental e que dão voz aos restantes seres vivos que não conseguem comunicar com o ser humano e, conseqüentemente, trabalhando para uma inclusão que vai para além das relações sociais humanas.

2.3 A Economia Social e a importância da educação

Sendo a economia social dotada de maior resiliência em situações de crise, inclusão social, empoderamento dos indivíduos, colaboração ao invés de competição, entre outros (Markkula, 2016), então pode extrapolar-se que uma educação orientada para os valores da economia social, como a solidariedade, reciprocidade, igualdade, democracia e intercooperação (Namorado, 2004; Caeiro, 2008) pode constituir um investimento na qualidade e humanização da economia. Isto, por sua vez, representaria um investimento numa alternativa mais sustentável aos malefícios do capitalismo e principais problemas ambientais, sociais e económicos contemporâneos.

A educação molda os valores e perspectivas de uma sociedade e permite o desenvolvimento de competências, conceitos e ferramentas (UNESCO, 2016) pelo que pode constituir um meio fulcral na formação de pessoas orientadas para sustentabilidade. A escola tem impacto nas escolhas do indivíduo, por exemplo atuando no sentido de contribuir para estilos de vida mais saudáveis: indivíduos com mais formação são menos propensos a fumar e mais propensos a abandonar o vício (De Walque, 2007), programas de sensibilização nas

escolas contra a SIDA diminuem os comportamentos sexuais de risco (Kirby et. al, 2007) e programas cognitivo-comportamentais no currículo escolar atuam a longo prazo contra o abuso de álcool e drogas (Botvin et. al, 2001).

Contudo, a UNESCO (2016) defende que a escola e a educação tanto podem constituir uma ferramenta para solucionar os principais desafios globais da humanidade, como também para perpetuar o problema da insustentabilidade, seja ela a nível social, económico ou ambiental. As escolas possuem um importante papel no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Porém, com recursos limitados e pressão para aumentar a performance académica, colocam-se desafios para o desenvolvimento destas últimas (Durlak et. al, 2011).

Posto isto, coloca-se a questão como estimular os indivíduos a serem mais solidários de modo a ultrapassarem os principais problemas sociais e ambientais da atualidade, como os problemas causados pela globalização.

2.4 A escola e a Economia Social

Mas como pode a escola orientar os alunos para a solidariedade e sustentabilidade e, conseqüentemente, torná-los mais favoráveis à economia social? Onde poderá incidir a atuação numa intervenção precoce para estímulo da atitude solidária? Smith (2009) reúne 5 grandes elementos que caracterizam as redes solidárias:

1. *valores “gerais”, anti-opressão e solidariedade como uma visão para o futuro;*
2. *flexibilidade e capacidade de adaptação;*
3. *sentido de reciprocidade e mútuo interesse;*
4. *valores de “ordem” associados ao bem-estar geral;*
5. *ética, responsabilidade social e justiça social.*

Estes 5 elementos podem ser traduzidos para *soft skills*, ou seja, combinações de capacidades que permitem ao indivíduo navegar no seu ambiente, trabalhar bem com outros e atingir os seus objetivos (Lippman et al, 2015). Ao contrário das *hard skills*, que descrevem as capacidades técnicas do indivíduo necessárias para efetuar uma determinada tarefa, as *soft skills* são transversais a todos os trabalhos e dizem respeito aos atributos da personalidade (Rouse, 2015) pelo que são complementares. As *soft skills* possuem um papel importante na

construção da personalidade e devem ser estimuladas de modo a complementar as *hard skills* (Schulz, 2008).

Temos então que passando os elementos caracterizadores das redes solidárias de Smith (2009), respectivamente, para *soft skills* podemos ficar com:

- I. empatia - capacidade do indivíduo se colocar na situação do outro, pois assume-se que é uma capacidade necessária e adjacente à anti-opressão e solidariedade;
- II. flexibilidade e capacidade de adaptação são, por si próprias, *soft skills*;
- III. interdependência e cooperação - dizem respeito à interação entre indivíduos e a ideia de que ninguém atua sozinho em sociedade, pelo que cada um pode contribuir para o próximo bem como receber auxílio; o próximo é um aliado e não um competidor;
- IV. altruísmo - até ao ponto em que o indivíduo avalia as suas decisões de acordo com o impacto que as mesmas terão numa visão macro e na “ordem” social;
- V. base ética sólida.

O estímulo ao desenvolvimento de *soft skills*, como as supramencionadas, é particularmente importante em adolescentes já que à medida que o ser humano vai ganhando a aparência de adulto vai surgindo também o sentido do eu e, com ele, da autoconsciência (Eagleman, 2015).

Émile Durkheim (Simon & Schuster, 2014) estabeleceu dois grandes tipos de solidariedade:

1. *mecânica* - a que resulta da coesão social com base na homogeneidade dos indivíduos ao nível, por exemplo, das suas crenças, estilo de vida ou educação;
2. *orgânica* - a que resulta da interdependência que advém da complementaridade das diferenças entre indivíduos.

Enquanto que a primeira assenta sobre as semelhanças de indivíduos, a segunda resulta exatamente das suas dissemelhanças (Simon & Schuster, 2014). De certa forma podemos relacionar estas duas dimensões com as *soft skills* extrapoladas anteriormente. Se por um lado uma base ética sólida, atitude altruísta e empatia na generalidade dos indivíduos contribuem para a solidariedade mecânica, já que constituem uma base moral e cultural comum, a flexibilidade e adaptação e interdependência e cooperação estimulam a solidariedade orgânica.

2.5 Economia Social, felicidade sustentável e educação

Existirá fundamento para acreditar que a educação pode estimular a felicidade sustentável e orientar a sociedade para os princípios da economia social? O ponto de partida do presente subcapítulo é o de que a educação é um instrumento de mudança de comportamentos e atitudes em sociedade pelo que nele se defende que determinadas características, neste caso associadas à solidariedade, podem ser estimuladas precocemente em contexto escolar, de modo a formar indivíduos mais solidários, sustentavelmente felizes e, conseqüentemente, mais suscetíveis a efetuar escolhas favoráveis à economia social perante a escassez de recursos e a oferta concorrente de produtos e serviços “capitalistas”. Ao mesmo tempo pressupõe-se que os principais problemas económicos, sociais e ambientais estão, de certa forma, associadas à falta ou ineficiência por parte das escolas na promoção de atitudes mais sustentavelmente felizes.

A escola e a educação tanto podem atuar como uma ferramenta para solucionar os principais desafios globais da humanidade, como também para perpetuar o problema da insustentabilidade, seja ela a nível social, económico ou ambiental (UNESCO, 2016). Na sua autobiografia, Malala (2013) relata como crianças refugiadas vulneráveis foram incitadas, através da educação a que tiveram acesso, a interpretar a religião islâmica segundo uma perspetiva radicalizada, resultando na ascensão do grupo terrorista talibã no Paquistão - “talibã”, inclusivamente, significa “estudante” num dialeto paquistanês. Paralelamente, na Revolução Industrial a esfera pública assume a responsabilidade da educação das massas de imigrantes criando o “sistema educacional de fábrica”, orientado para formar indivíduos que venham a trabalhar nas fábricas e ao mesmo tempo para assegurar o *status quo* (Leland & Kasten, 2002). No século XIX surge o debate dos objetivos da educação japonesa para uma sociedade e economia fortes - enquanto que uns defendiam que a força do Japão passaria por cidadãos independentes e confiantes, outros acreditavam que o mais importante era formar sujeitos obedientes e leais, tendo vencido o último grupo (Bethel, 1973 cit in Leland et.al., 2002).

A educação é, assim, um assunto político em parte devido ao seu elevado impacto nas economias - não só pelo facto de o ensino constituir um dos maiores negócios do mundo mas também por ser crucial à prosperidade económica ao influenciar a qualidade da mão-de-obra

e competitividade nacional (Robinson et. al, 2015). O atual sistema de ensino tem vindo a aumentar o nível de exigência mas ao mesmo tempo não tem vindo a corresponder às necessidades económicas e de mercado - o desemprego jovem qualificado está elevado em todo o mundo e o valor de um grau académico está em declínio no que toca a perspectivas de encontrar um bom emprego (Robinson et. al, 2015).

A escola não deve estar dependente de vontades e interesses político-económicos mas deve sim ser capaz de autonomizar e capacitar indivíduos críticos e intelectuais, bem como estimular valores universais de ética, bem-estar e liberdade e há fundamento para acreditar que a escola pode ter este impacto positivo. Por exemplo, outros estudos mostram que a intervenção escolar na promoção de relações interpessoais mais saudáveis, redução do stress ou lidar positivamente com experiências de stress na escola, não só atuam como prevenção de algumas doenças como também aumentam os níveis de felicidade dos alunos (Natvig et. al, 2003).

Posto isto, pode afirmar-se que existe fundamento para acreditar que, não só a necessidade e vitimização espicaça a atitude e comportamento solidário, mas também a escola tem potencial para o fazer sem que o indivíduo seja diretamente sujeitado a pressões e desconforto.

Locke (2003) identifica que os indivíduos podem comparar-se entre si, em contexto social, de duas formas: o posicionamento do próprio numa dimensão vertical, de status, ou numa dimensão horizontal, solidária. O autor verificou que as comparações horizontais são mais significativas em indivíduos para quem a solidariedade é um valor importante, apesar da valorização do *status* não implicar mais comparações verticais. A solidariedade aparenta, desta forma, não competir com os outros valores mas sim complementá-los ao estimular uma atitude mais empática ao indivíduo. Assim, a orientação da escola para a sustentabilidade e economia social não compete com os restantes princípios e objetivos escolares curriculares.

O Comité das Regiões Europeu estabelece uma ponte entre a economia social e a educação (Markkula, 2016):

“[O Comité das Regiões Europeu] recomenda que se promova a cooperação entre a economia social e o ensino profissional, em todos os âmbitos (...). Sugere que a Comissão Europeia e os diferentes Estados-Membros trabalhem em conjunto no sentido de incluir o cooperativismo e a economia social na educação empresarial como parte dos currículos e programas estatais no ensino escolar e superior.” p.2

Não obstante da importância de incluir a temática da economia social e cooperativismo nos programas do ensino profissional, defende-se neste trabalho que os valores sobre os quais a Economia Social assenta, como a solidariedade, reciprocidade, igualdade, democracia e intercooperação (Namorado, 2004; Caeiro, 2008), devem ser estimulados precocemente pelas escolas e não ficarem apenas a cargo de formações específicas ou da educação em contexto familiar.

Neste capítulo apresentou-se o conceito de felicidade sustentável de O'Brien (2013) e identificaram-se as suas convergências com a Economia Social. Concluiu-se que a felicidade sustentável e a Economia Social têm potencial para humanizarem a economia e tornarem-na mais sustentável. Identificou-se, contudo, que o exercício da felicidade sustentável não é fácil e exigiria uma mudança de paradigma social. Defendeu-se que uma educação orientada para os valores da Economia Social poderia constituir um investimento para esta mudança.

3. O Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS)

Atualmente a forma mais comum de avaliação das escolas são os *rankings* baseados nas classificações médias dos alunos que, não obstante de constituírem um bom método para avaliar a performance do aluno relativamente aos restantes, produzem fraca informação quanto à qualidade da escola (Archbald & Newmann, 1988).

O Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS) surge como um complemento de visão holística à avaliação baseada nas classificações. Pretende medir as escolas de acordo com o seu esforço na implementação de medidas de incentivo a um desenvolvimento sustentável dos alunos.

O objetivo do presente capítulo é a identificação de algumas dessas medidas de incentivo bem como possíveis formas de serem mensuradas, através da revisão de alguma literatura relevante.

Primeiramente estabelecem-se os horizontes, esclarecem-se conceitos e apresentam-se os pressupostos-base. De seguida passa-se à elaboração da estrutura teórica do IEOS, estando este dividido nas três dimensões da sustentabilidade - económica, ambiental e social. Cada dimensão subdivide-se nas respetivas medidas de incentivo.

O capítulo termina com a metodologia aplicada para uma primeira aplicação-teste do IEOS em escolas reais portuguesas.

3.1 Conceitos e pressupostos-base do IEOS

O primeiro pressuposto que serve de base à construção do IEOS é o de que o conceito de sustentabilidade resulta da interseção entre a satisfação das necessidades sociais, económicas e ambientais de forma a minimizar os conflitos entre as mesmas e os riscos para as futuras gerações. Por este motivo, o IEOS divide-se nestas três dimensões. Porém a vasta amplitude deste conceito sujeita-o a diferentes interpretações, não havendo uma abordagem inteiramente consensual (Gidding et. al, 2002). Desta forma é importante estabelecer os horizontes de atuação da escola em cada uma das dimensões sobre os quais a presente dissertação assenta.

A nível económico, entende-se que a escola pode orientar os alunos segundo os valores da economia social, como a solidariedade, reciprocidade, igualdade, democracia e

intercooperação (Namorado, 2004; Caeiro, 2008), para que possuam um papel ativo como um agente que torne a economia mais ética, inclusiva, consciente e resiliente. O conceito que serve de base a esta dimensão é o de felicidade sustentável, apresentado por O'Brien (2013) que diz respeito a escolhas de consumo que resultem na maximização do bem-estar individual, da comunidade e a nível global, sem que se comprometa ou explore outras pessoas, o ambiente ou futuras gerações. No ponto 3.2 Dimensão económica do IEOS revê-se alguma literatura relevante que permite concluir que o estímulo à felicidade sustentável poderá passar pelo estímulo da empatia, flexibilidade e adaptação, interdependência e cooperação, altruísmo, base ética sólida e parcerias com o 3º setor.

A dimensão ambiental pretende que o indivíduo, nas escolhas que faz, tenha em conta o ecossistema natural no qual o ser humano como ser vivo faz parte e do seu equilíbrio depende, para que se construam sociedades mais verdes que respondam aos problemas ambientais que a atividade humana inevitavelmente coloca. No ponto 3.3 Dimensão ambiental do IEOS identifica-se através da respetiva revisão da literatura que o estímulo à sustentabilidade ambiental em contexto escolar poderá passar pela sensibilização para as diferentes problemáticas ecológicas, partilha de conhecimento sobre como ultrapassá-las, atividades práticas de ecologia e certificação e bandeira Eco-Escola.

Por fim a dimensão social assume-se que se subdivide em duas componentes essenciais - o desenvolvimento pessoal (da inteligência técnica e saúde psicológica) e a vivência em sociedade (capacidades de interação com o outro). Uma vez que os rankings tradicionais focam-se essencialmente nas competências técnicas de aquisição dos conteúdos programáticos, o IEOS não debruçar-se-à sobre este aspeto em particular, caso contrário retiraria a sua complementaridade dos mesmos rankings. Assim, e através da revisão da literatura elaborada no ponto 3.3 Dimensão social do IEOS, a dimensão social poderá passar pelo estímulo à auto-estima e pelo incentivo à consciência e gestão das emoções de cada um, bem como dos impactos da sua interação com o outro.

3.2 Dimensão económica do IEOS

A educação pública sempre assentou sobre propósitos económicos e existe uma concordância geral da sua importância para o desenvolvimento individual, comunitário e nacional (Robinson, 2015). O novo e urgente desafio atualmente é providenciar sistemas de

ensino que encorajem os jovens a envolverem-se nas problemáticas globais da sustentabilidade e bem-estar ambiental através, nomeadamente, de formas económicas alternativas (Robinson, 2015).

A Economia Social pode eventualmente constituir uma forma económica alternativa e responder aos grandes problemas de sustentabilidade globais, em parte por assentar sobre o conceito de solidariedade e estar alinhado com a medição do bem-estar segundo a felicidade sustentável. A solidariedade, por sua vez, tem associadas determinadas características entre as quais a empatia, flexibilidade e adaptação, interdependência e cooperação, altruísmo e base ética sólida (Smith, 2009). Estas características constituem também valores da economia social, já que estão alinhadas e/ou subjacentes à reciprocidade, igualdade e democracia.

Assim, a dimensão económica do IEOS pretende avaliar o desenvolvimento por parte da escola de indivíduos mais favoráveis à economia social, com todas as vantagens associadas. Como tal para esta dimensão, a escola é avaliada segundo o estímulo dos valores da Economia social e ainda segundo as parcerias estabelecidas com organizações do 3º setor.

3.2.1 Empatia

A empatia é a capacidade do indivíduo entender e sentir a experiência do próximo, isto é, a capacidade de se colocar na situação do outro. É um dos valores da Economia Social e, como tal, é um dos motivos pelos quais as organizações da Economia Social devem estabelecer um objetivo de impacto na sociedade para além do lucro. Como debatido anteriormente, a Economia Social é uma alternativa mais resiliente ao atual paradigma capitalista, pelo que é por este motivo que a empatia está abrangida pela dimensão económica da sustentabilidade.

A empatia é uma ferramenta útil, do ponto de vista evolutivo, ao facultar o indivíduo de uma melhor noção do que alguém está a sentir, permitindo-lhe prever melhor o que fará a seguir (Eagleman, 2015). A ausência de empatia e desumanização são dois pontos de um mesmo espectro e estão por detrás dos genocídios da história humana: *“O genocídio só é possível quando a desumanização ocorre a uma escala massiva, e a ferramenta perfeita para isso é a propaganda, que atinge diretamente as redes neurais que compreendem os outros e reduz o nosso nível de empatia para com eles”* (Eagleman, 2015, p. 144). O estímulo à empatia é, assim, uma ferramenta essencial não só para uma vivência social saudável como também para evitar atentados aos direitos humanos que mancham o passado e presente da

história do ser humano: *“uma das coisas mais importantes que aprendemos (...) é a vermos as coisas na perspectiva dos outros, algo em que as crianças geralmente não são exercitadas de forma significativa. Quando somos obrigados a compreender como é estar na pele de outra pessoa, isso abre novas vias cognitivas [contra o preconceito e exclusão]”* (Eagleman, 2015, p. 145).

Gerdes et. al. (2011) criaram uma estrutura para a implementação do ensino da empatia transversal aos currículos escolares que reúne a ciência cognitiva, neurociência, psicologia e justiça social. Na sua revisão da literatura identificaram que, ainda que a propensão para o comportamento empático esteja correlacionado com a qualidade das relações mais próximas durante a infância, o ser humano é dotado de neuroplasticidade que permite que a empatia seja desenvolvida, mesmo nos indivíduos que sofreram um início de vida disruptivo e violento (Perry, 2002; Schwartz & Begley, 2003; cit in Gerdes et. al, 2011). A experiência e compreensão da empatia guiam o indivíduo de forma mais estruturada na implementação de conhecimentos, valores e capacidades de forma a conduzir a maior bem-estar individual e justiça social (Gerdes et. al, 2011).

As estratégias identificadas como estimulantes da empatia passam pela encenação, exemplo por parte dos educadores/adultos, descrições e discussão de peças de livros ou filmes (entre outros) emocionantes, atividades de voluntariado e atividades onde o indivíduo é obrigado a colocar-se na situação do outro - como venda nos olhos para sensibilização para a cegueira, algodão nos ouvidos para a surdez, entre outros (Gerdes et. al, 2011). Em geral, tratam-se de atividades onde o aluno é obrigado a, por um lado, experimentar cenários diferentes dos seus habituais, descrição das emoções sentidas e discussão sobre a atividade.

Em suma, o estímulo à empatia em contexto escolar poderá passar pela exposição, debate e sensibilização dos alunos de situações que os estimulem a colocar-se na pele dos outros.

3.2.2 Flexibilidade e adaptação

A adaptabilidade diz respeito à resposta do indivíduo perante a mudança e implica que este assuma diferentes papéis e responsabilidades, bem como trabalhar eficientemente e priorizar (Trilling & Fadel, 2009). A flexibilidade, por sua vez, passa por receber positivamente o feedback, lidar positivamente com o elogio e crítica e a capacidade de

entender, negociar e equilibrar diferentes perspectivas para chegar a soluções (Trilling & Fadel, 2009).

A importância da flexibilidade e adaptação é uma das *21st Century Skills* identificadas pela Partnership for 21st Century Learning (Partnership for 21st Century Learning, n.d.) e é também reconhecida pelo Ministério da Educação Português, já que são duas características que se pretende que os alunos à saída da escolaridade obrigatória possuam (Gomes et. al, 2017) apesar de, como coloca Robinson (2015) ainda que o ensino tradicional defenda estas capacidades, na prática não aloca espaço ao seu encorajamento e desenvolvimento. Não obstante, entende-se que estas *skills* capacitem o indivíduo para lidar com a mudança e a incerteza e relacionam-se com a capacidade de desenvolvimento ideias, projetos criativos e na disposição para assumir riscos (Gomes et. al, 2017). Para tal é necessário um forte envolvimento dos alunos com a escola o que pode passar por um currículo equilibrado e rico, que vá ao encontro não só das expectativas dos governos quanto ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória mas também das próprias expectativas dos alunos quanto ao que querem aprender, bem como os seus gostos e talentos pessoais (Robinson, 2015).

Um currículo rico e equilibrado é um dos aspetos essenciais para o aumento da motivação e empenho escolar por parte dos alunos e o ensino convencional falha em ambas as vertentes - a falta de liberdade de escolha das disciplinas afeta ambas a motivação e o envolvimento por parte dos alunos (Robinson, 2015). A imposição de interesses e hierarquia de priorização das disciplinas do currículo escolar marginaliza os restantes interesses e talentos do aluno, impedindo o seu desenvolvimento no seu máximo potencial e ainda aumentando o risco de desistência escolar, baixa auto-estima e alienação (*disengagement*) escolar (Robinson, 2015). Um currículo rico e diversificado pode ser também um meio para a promoção da tolerância cultural e coexistência (Robinson, 2015).

Numa outra perspectiva, é possível estabelecer-se uma relação entre a flexibilidade e adaptação e a economia social, através do empreendedorismo social - a capacidade de identificar um problema na sociedade e a iniciativa de desenvolvimento de estratégias para o colmatar. Robinson (2015) defende que economias saudáveis dependem de um capital humano com boas ideias para novos negócios com capacidade para criar emprego pelo que as duas características mais essenciais para os líderes organizacionais da atualidade são a adaptabilidade à mudança e a criatividade em gerar novas ideias, duas *skills* em geral pouco desenvolvidas nos jovens com formação superior (IBM, 2008 cit in Robinson, 2015).

Brock & Steiner (2009) analisaram os desafios e melhores práticas no ensino do empreendedorismo social, ainda que tenham terminado o seu estudo questionando-se sobre como estimular os alunos a enveredarem pela via social ao invés da orientada para o lucro, uma questão muito alinhada com o objetivo deste trabalho. Identificaram que há 6 tópicos essenciais a ser abordados: os problemas/necessidades sociais, inovação, multiplicar a organização para outros locais, acesso a recursos, reconhecimento de oportunidades, criação de um modelo de negócio sustentável e mensuração de resultados.

Em suma, o estímulo da flexibilidade e adaptação poderá passar por promover (i) a liberdade de escolha do currículo escolar, (ii) uma resposta positiva ao feedback e diplomacia com as perspectivas dos outros, (iii) possibilidade de desenvolvimento de ideias e projetos criativos do interesse do aluno e (iv) voluntariado na comunidade.

3.2.3 Interdependência e cooperação

A interdependência diz respeito às relações entre indivíduos e meio ambiente, onde um único elemento é capaz de influenciar positiva ou negativamente os restantes, estando todos estão interligados. A cooperação diz respeito à ação conjunta de todos esses elementos para uma finalidade ou objetivo comum.

Fresco & Meadows (2002) defende que a competição e o confronto constante de vencedor-perdedor são uma fonte que limita a evolução humana e que a cooperação é essencial para evitar a eventual extinção da raça humana. Ainda neste sentido, Harari & Perkins (2017) mostram que a própria proliferação por todo o planeta do Homo sapiens deveu-se a eficazes mecanismos de cooperação, comunicação e interdependência. Ainda que a interdependência possa constituir uma vulnerabilidade económica, a globalização deixou de permitir que as economias atuassem a nível global sem interdependência. Por outro lado, a exploração e competição podem inviabilizar os comportamentos altruístas ao passo que a cooperação potencia-os (Roberts, 2005).

A interdependência e cooperação em contexto escolar remetem para a pedagogia da aprendizagem cooperativa - uma prática pedagógica que inclui o estudo em grupo que vai para além do mero conjunto de métodos de aprendizagem - trata-se da implementação de uma pedagogia crítica de aprendizagem cooperativa que visa mudar a natureza da escolaridade e da sociedade (Gillies et. al, 2007). Promove a aprendizagem, raciocínio de nível superior e comportamento pró social por estimular os alunos a recorrerem a estratégias cognitivas e

metacognitivas de questionamento e facilitando a discussão, raciocínio e aprendizagem já que, mais do que o estudo em grupo para rever matéria lecionada, trata-se do incentivo à análise crítica sobre as matérias, relacionar com outras informações e conhecimento e, com isto, construir novo conhecimento e abordar problemas (Gillies et. al, 2007). Note-se que a aprendizagem em grupo e as tarefas de grupo não são um método de substituição da leção das matérias por parte do professor mas sim um complemento ao seu trabalho, sendo que este possui um papel fundamental na facilitação e moderação da aprendizagem em grupo através da criação de oportunidades para os estudantes trabalharem em tarefas complexas, relevantes, abertas, que promovam a discussão e o desafiem as formas de pensar.

Ao nível da flexibilidade e cooperação, o Ministério da Educação (Gomes et. al, 2017) segue a perspectiva de realçar a importância da participação dos estudantes na gestão flexível do seu currículo, em conjunto com os professores, na construção do processo de formação e construção de vida que inclua a exploração de temas diferenciados. Robinson *et. al* (2015) defende que a flexibilidade curricular traz um *spillover* positivo, na medida em que alunos a quem é dada a oportunidade de explorar os seus gostos pessoais em contexto escolar melhoram a sua *performance* académica mesmo em disciplinas de menor interesse ou maior dificuldade.

3.2.4 Altruísmo

O altruísmo é um tipo de comportamento em que o indivíduo voluntariamente beneficia outro, sendo sinónimo de filantropia. No mundo económico, o altruísmo tende a ser altamente abafado pelo fenómeno dos *free riders* (Becker, 1981) pelo que, para além de este ser um valor da Economia Social, é essencial que seja passado para a generalidade das populações de modo a potenciar uma economia mais cooperadora e os atos altruístas.

A seleção darwiniana do mais forte, por si só, não basta para explicar o processo evolutivo de muitos seres vivos, entre os quais o ser humano - *“apesar de os seres humanos serem competitivos e individualistas durante a maior parte do tempo, também é verdade que passamos grande parte das nossas vidas a cooperar em prol do grupo, e foi isto que permitiu às populações humanas prosperarem em todo o planeta e construírem sociedades e civilizações, feitos que os indivíduos, por mais aptos, nunca conseguiriam fazer isoladamente”* (Eagleman, 2015, p. 138). O altruísmo é, assim, não só parte da natureza

humana - o que vai contra os pressupostos do Homo economicus puramente egoísta - como também é uma ferramenta essencial à prosperidade graças ao seu efeito *spillover* positivo.

O altruísmo, não só pode ser desenvolvido, como também é estimulado em adultos através da prática da compaixão (Weng et. al, 2013). Esta prática não só tem impacto nas atitudes e comportamentos do indivíduo como também produz alterações cerebrais - indivíduos sujeitos ao treino da compaixão aumentaram a atividade neurológica relacionada com o reconhecimento e percepção da dor do próximo, regulação das emoções e sensação de recompensa (Weng et. al, 2013). Gastos altruístas, isto é, contribuir para a satisfação de uma necessidade básica humana (de relacionamento, autonomia ou competência), pode aumentar mais a felicidade do indivíduo do que gastar em si próprio (Dunn et. al, 2014). Tem-se então que o altruísmo produz um efeito *spillover* positivo - o desenvolvimento do altruísmo num indivíduo contribui para o bem-estar próprio e para o do próximo, estando alinhado com o conceito de felicidade sustentável de O'Brien (2013).

A compaixão é mais dificilmente sentida para com estranhos, perante a diferença ou para com outros que tenham prejudicado ou magoado a pessoa de alguma forma (Heineberg, 2013). Para estender a compaixão a todos é necessário cultivar a imparcialidade, desenvolver o sentimento de proximidade, conexão e afeto para com todos e não apenas os mais próximos ou queridos, através da, por um lado, a imparcialidade reavaliação de cenários alternativos na perspectiva do outro, e por outro o cultivo da bondade e afeto (Heineberg, 2013).

Uma forma de desenvolver esta prática são as meditações analíticas que encorajam a lidar com as emoções e a imaginar avaliações alternativas que ajudem o indivíduo a libertar-se da hostilidade e indiferença para com os outros, substituindo-as por sentimentos de afeto e conexão positiva (Heineberg, 2013). Estas meditações não envolvem apenas o pensamento intelectual mas sim a reflexão pessoal e emocional da mesma e para que este exercício se transforme em mudança de comportamentos na vida real a prática deve ser regular e frequente (Heineberg, 2013).

Tem-se deste modo que o desenvolvimento do altruísmo nos alunos passa por desenvolver a compaixão e a prática de meditações relevantes de forma regular e frequente.

3.2.5 Base ética sólida

Para que se caminhe no sentido do desenvolvimento sustentável, é necessário que todas as decisões e temáticas sejam abordadas segundo determinadas diretrizes éticas e

princípios transversais (Giddings et. al, 2002). Haughton (1999, cit in Giddings et. al, 2002, p.194) enumera 5 princípios éticos básicos:

- (i) *equidade inter-geracional (gerações futuras)*
- (ii) *justiça social intra-geracional (gerações presentes)*
- (iii) *equidade geográfica (responsabilidade transfronteiriça)*
- (iv) *equidade processual (justiça e transparência)*
- (v) *equidade inter-espécies (valorização da biodiversidade)*

Os princípios apresentados incluem o caráter de futuridade, equidade, justiça social e respeito pelas restantes espécies que não participam diretamente nas atividades humanas mas que merecem o mesmo direito de habitar o planeta. Estes princípios, se forem incluídos na educação e tomadas de decisão, permitem mover a sociedade para além das análises custo-benefício monetárias e das visões utilitaristas que não só justificam o sofrimento de umas partes em benefício de outras como escondem iniquidades e desigualdades por detrás de valores médios (Giddings et. al, 2002).

Temos então a necessidade de inculcar esta base ética nas tomadas de decisão das escolas e do dos alunos. Recuperando o exemplo de O'Brien (2013) do consumo de um café, a tomada de decisão subjacente a esse consumo passaria pelos 5 pontos sugeridos acima, isto é, responderia sucessivamente a questões como “a minha decisão comprometerá as gerações futuras ou presentes? Traz consequências ambientais ou sociais?”. Ainda que a decisão vá contra alguns desses pontos, o indivíduo passa a ter consciência das consequências sua decisão e não atua por mera ignorância, fazendo o exercício subjacente ao conceito de felicidade sustentável. Por outro lado, se tiver sido estimulada a sua compaixão poderá evitar o consumo ou substituí-lo por alternativas mais sustentáveis, votando “com a carteira” numa economia mais altruísta e ética, como a economia social.

3.2.6 Parcerias com o 3º setor

Sendo o objetivo da dimensão económica do IEOS desenvolver indivíduos favoráveis à economia social, faz sentido que a própria escola mostre o exemplo ao estabelecer parcerias com organizações do terceiro setor, em especial as que fazem parte da comunidade local. Por outro lado, assume-se ainda que a envolvimento das escolas com organizações do Terceiro Setor é uma forma de evidenciar às gerações mais novas a sua potencialidade de atuar sobre

problemas sociais, económicos ou ambientais da comunidade, conferindo-lhes um sentido de autonomia e *empowerment*.

Atividades de voluntariado podem constituir um estímulo a várias capacidades que fazem parte desta dimensão económica, nomeadamente a empatia (Gerdes et. al, 2011). Como tal, sugere-se que as parcerias possam ser utilizadas, entre outros fins, para atividades de voluntariado por parte dos alunos, integrando a atividade com os objetivos curriculares de uma ou mais disciplinas.

As organizações do Terceiro Setor podem surgir como “agentes de transformação social, com uma intervenção importante aos níveis local, nacional e global (...) mais sensíveis aos problemas das populações” (Guimarães, 2013, p. 53). Contudo gozam da vantagem de serem “mais conhecedoras das formas de os resolver” (Guimarães, 2013, p. 53), pelo que faz sentido a união de esforços no sentido de caminhar para um objetivo comum de sustentabilidade - ambiental, económica e social - e com vista no bem-estar global.

Barrett et. al (2005) defendem que o Terceiro Setor podem ter um importante papel na personalização da educação e da aprendizagem graças à sua independência das agências governamentais, apoio e suporte mais personalizado e conhecedor das necessidades das comunidades, do envolvimento que tem com as populações e da potencialidade em construir fortes redes de *networking*.

QUADRO-RESUMO

A Tabela 1 resume a dimensão económica do IEOS apresentada até ao momento.

Caraterística	Importância estratégica	Medida de incentivo
Empatia	É um dos valores da Economia Social. É essencial para uma vivência social saudável e para evitar atentados aos direitos humanos.	Atividades de exposição, sensibilização e debate de cenários diferentes onde o aluno pratica colocar-se na pele do outro (ex. teatros, campanhas de sensibilização, voluntariado, análise de filmes/livros, etc.)
Flexibilidade e adaptação	Capacitam o indivíduo para lidar com a mudança, incerteza, para identificar necessidades e desenvolver projetos criativos para as colmatar e para a disposição para assumir riscos. Consequentemente melhoram a saúde de uma economia.	Prática da resposta positiva ao feedback e diplomacia no entendimento das perspetivas dos outros; espaço para desenvolvimento de ideias e projetos criativos e/ou voluntariado.
Interdependência e cooperação	Promove a aprendizagem, raciocínio de nível superior e comportamento pró-social.	Trabalhos em grupo para análise crítica das matérias e relacionamento com outras informações e conhecimento; flexibilidade na escolha do currículo com acesso a áreas do saber diversificados; oportunidades de trabalho em tarefas complexas, relevantes, abertas que promovam a discussão e desafiem as formas de pensar.
Altruísmo	É uma ferramenta essencial à prosperidade graças ao seu efeito de <i>spillover</i> positivo - aumenta o bem-estar do próprio e do próximo.	Estímulo à compaixão; prática de meditações relevantes de forma regular e frequente.
Base ética sólida	Permite mover as tomadas de decisão para lá das redutoras análises custo-benefício monetário exigindo uma análise mais holística, completa e justa dos benefícios e custos.	Tomadas de decisão da escola atendendo aos 5 princípios éticos básicos apresentados por Houghton (1999, cit in Giddings <i>et. al</i> , 2002, p.194); estímulo dos alunos para a tomada de decisão baseada na felicidade sustentável apresentada por O'Brien (2013).
Parcerias com o 3º setor	Permite envolver a comunidade, escolar e não escolar, com o 3º setor contribuindo para a sua visibilidade e dinamização.	Parcerias ativas com organizações do Terceiro Setor; atividades (por exemplo de voluntariado) que permitam aos alunos interagirem e participarem nas organizações do Terceiro Setor.

Tabela 1: Estrutura da dimensão económica do IEOS

Fonte: elaboração própria

3.3 Dimensão ambiental do IEOS

A dimensão ambiental pretende que as escolhas do indivíduo tenham em conta que o ser humano se insere num ecossistema natural e do qual depende. Pretende que, com isto, se construam sociedades mais verdes e que respondam aos problemas ambientais que a atividade humana inevitavelmente coloca.

3.3.1 Atitude e comportamento ecológico

Existe uma inconsistência entre a atitude *eco-friendly*, ou amiga do ambiente, e o comportamento efetivo do indivíduo, podendo estar associada ao facto de a tomada de decisão poder ser intencional e consciente ou não planeada e inconsciente (Ohtomo & Hirose, 2007). Esta ideia vai ao encontro do defendido por Kahneman (2011), com o *System 1* e *System 2* - a capacidade do cérebro formar pensamentos automáticos ou deliberados (respetivamente). Coloca-se a questão sobre como pode a escola atenuar o espaço, favoravelmente ao ambiente, entre a atitude *eco-friendly* e o comportamento efetivo do indivíduo?

Ohtomo & Hirose (2007) identificaram que a cultura em que o indivíduo se insere, isto é, o que é aprovado e desaprovado pela sociedade, são determinantes para o processo de decisão deliberada e intencional, pelo que uma sociedade preocupada com questões ambientais favorecem o comportamento *eco-friendly*. Contudo, o processo de decisão automático e reativo é afetado não pelo que é aprovado/desaprovado pela sociedade mas sim pelo comportamento efetivo dos que rodeiam o indivíduo, sendo esta a potencial origem da discrepância entre atitude e comportamento *eco-friendly* (Ohtomo & Hirose, 2007).

Traduzindo as conclusões de Ohtomo & Hirose (2007) para a influência da escola na promoção da sustentabilidade ambiental, temos a necessidade de não só sensibilizar para os problemas e questões ambientais mas também para a promoção dos comportamentos amigos do ambiente, não só dos alunos mas também do corpo docente e não docente.

Vários estudos sugerem ainda que a envolvência das crianças com a Natureza, juntamente com um interesse pela mesma por parte de pais, professores e outros influenciadores, são cruciais para a predisposição dos jovens em mostrar interesse pelo ambiente e mais tarde participarem ativamente na sua proteção (Chawla et al, 2007). No que

toca à educação ambiental e a ação da escola, estes são vias para fomentar o interesse e participação ativa em questões ambientais (Chawla et al, 2007).

3.3.2 “Satisfação intrínseca”

Estudos no domínio do estímulo ao comportamento *eco-friendly* têm-se focado significativamente em estratégias de incentivo/desincentivo e na potencialidade do altruísmo como moldador do comportamento humano (De Young, 2000). Porém, existe uma diversidade de motivos e motivações que levam os indivíduos a adotarem um comportamento, seja ele pró-ambiental ou não (De Young, 2000).

De Young (2000) examina uma estratégia de promoção de comportamento ambientalmente responsável com base numa motivação particular à qual chamou de “satisfação intrínseca”. Não obstante da importância do altruísmo e incentivos/desincentivos, por detrás da “satisfação intrínseca” não está um valor ecocêntrico por contribuir para a qualidade do ambiente nem um valor sociocêntrico por ajudar a comunidade, mas sim um interesse próprio em retirar prazer e contentamento pessoal por envolver-se num comportamento que considera digno de se envolver.

A “satisfação intrínseca” de De Young (2000) possui 3 dimensões:

1. *competência: satisfação retirada de efetuar tarefas complexas e resolução de problemas;*
2. *frugalidade: satisfação retirada do consumo sóbrio e calculado;*
3. *participação: satisfação retirada do trabalho e partilha de conhecimento em equipa com os restantes membros da comunidade para um objetivo comum; pode estabelecer-se um paralelo entre esta dimensão, a influência da sociedade e cultura defendida por Ohtomo & Hirose (2007) e a necessidade de pertença da pirâmide de Maslow;*

Temos então que é essencial não só adotar uma política de incentivo/desincentivo e estimular o altruísmo, mas também promover a “satisfação intrínseca” que os indivíduos podem retirar do comportamento ecológico. A dimensão da competência aparenta estar associada ao saber-fazer, à aplicação prática dos comportamentos ecológicos, prática esta que se for partilhada por toda a comunidade, estimula a terceira dimensão da participação. A frugalidade parece estar relacionado com a sensibilização para os malefícios do consumismo e das vantagens de valorizar a qualidade sobre a quantidade. Ainda no âmbito do

materialismo, De Young (2000) concluiu que, embora a lógica sugira uma correlação negativa entre os luxos materiais e as dimensões da satisfação intrínseca, os dados revelam não existir um conflito entre a satisfação do comportamento pró-ambiental e o desfrutar de um modesto nível de bem-estar material.

3.3.3 Educação ambiental - teoria e prática

Estudantes com maior conhecimento sobre o ambiente são mais propensos a reportar comportamentos pró-ambientais (Kuhlemeier et al, 1999). Porém, ainda que os jovens identifiquem a proteção ambiental como crucial, em geral mostram fraco conhecimento sobre como podem atuar de forma eficaz no seu dia-a-dia (Connell et al, 1998). Pooley et al (2000) acrescentam que a educação ambiental tende a focar-se essencialmente nos conhecimentos e informação, carecendo de envolvimento emocional e prática dos alunos com a ecologia, sendo estes últimos essenciais para a mudança efetiva de comportamentos.

Chapman & Sharma (2001) analisaram as atitudes e conhecimentos de ecologia de estudantes asiáticos do ensino primário e secundário (do 1º ao 9º ano) e ainda a sua prontidão em enveredar por comportamentos pró-ambientais que envolveriam alguma mudança no seu estilo de vida.

Por um lado, a maioria dos estudantes entende que a televisão é o meio mais importante na difusão de informação sobre o ambiente, revelando a importância dos programas televisivos, documentários e notícias sobre o tema (Chapman & Sharma, 2001). Numa perspetiva crítica temos que o estudo de Chapman & Sharma (2001) foi realizado no início do século pelo que na atualidade provavelmente a internet seria uma fonte de grande importância também.

Por outro lado, todos os entrevistados indicaram os pais como uma fonte pobre em informação ambiental (Chapman & Sharma, 2001), um entrave por um lado à dimensão da participação na satisfação intrínseca de De Young (2000) e ao comportamento automático de Ohtomo & Hirose (2007).

Em geral, os estudantes estavam otimistas quanto às possibilidades de resolução de problemas ambientais, mas quando questionados sobre como poderiam contribuir, poucos exemplos fluíram, o mesmo acontecendo quando questionados sobre o que a escola estava a fazer para contribuir para esse fim (Chapman & Sharma, 2001) sugerindo pouca

concretização e envolvimento prática da comunidade escolar na colmatação dos problemas ambientais sentidos.

Uma das atividades de proteção ambiental realizadas pela escola estudada pelos autores foi a adoção por parte dos alunos de uma planta para levarem para casa e cuidarem. Contudo, da centena de plantas doadas pela escola apenas cerca de três sobreviveram devido à falta de cuidados básicos, como a rega frequente, sugerindo falta de conhecimento e informação essencial *à priori*, aquando da entrega da planta (Chapman & Sharma, 2001).

A conclusão principal de Chapman & Sharma (2001) foi a de que a educação ambiental inserida no âmbito da disciplina de ciências naturais providencia um bom nível de teoria mas carece no estímulo à consciência ecológica e comportamentos de proteção ambiental, pelo que a atenuação dos problemas ambientais não passa apenas pelo ensino tradicional em contexto de sala de aula.

Assim, a educação ambiental deve incluir sensibilização, conhecimentos, *hard skills* e *soft skills*, estas últimas por exemplo o compromisso ético ecológico e motivação para a mudança (Chapman & Sharma, 2001). Por outro lado, independentemente de a educação ambiental estar ou não inserida no currículo de uma outra disciplina ou posicionar-se discriminada das restantes unidades curriculares, é importante que o seu carácter seja obrigatório de modo a que chegue a todos e seja um objetivo escolar concreto mais do que apenas uma temática.

3.3.4 Bandeira Verde Eco-Escola

O programa Eco-Escola é um projeto educativo promovido pela *Foundation for Environmental Education* (FEE), apoiado pela Comissão Europeia, que atua a nível internacional com o objetivo de mobilizar os estudantes, corpo docente, não-docente e comunidade local para adotarem medidas e comportamentos ecologicamente sustentáveis. Através do programa Eco-Escola, os jovens experienciam um sentido de realização ao terem a oportunidade de participar nas decisões de gestão ambiental da sua escola e ao contribuírem para obter a certificação de Bandeira Verde Eco-Escola.

O programa pode ser adotado por qualquer escola que se inscreva e siga a metodologia Eco-Escola, e a Bandeira Verde é obtida seguindo as seguintes condições:

1. *Formar um Comité Eco-Escolas - liderado pelos estudantes mas formado por uma diversidade de membros podendo incluir professores, não-docentes, membros da*

comunidade local relevantes, entre outros; devem reunir-se periodicamente para discutir medidas ecológicas para a escola.

- 2. Executar auditorias ambientais - o objetivo é identificar o impacto ecológico da escola em pelo menos 10 níveis: biodiversidade e Natureza, alterações climáticas, energia, cidadania global, saúde e bem-estar, lixo, terreno da escola, transportes, desperdícios e água; estas auditorias devem envolver o máximo de alunos possível.*
- 3. Elaborar planos de ação - com base nos resultados da auditoria ambiental estabelecem-se prioridades, focando em não mais do que 3 dos níveis supra referidos, e elabora-se um plano de ações SMART (específicas, mensuráveis, atingíveis, realistas e a tempo/oportunas).*
- 4. Monitorizar e avaliar - com a devida frequência observar se as medidas estão a ser implementadas e fazer os devidos ajustes ao plano de ação.*
- 5. Trabalho curricular - integrar o programa no currículo escolar.*
- 6. Informar e envolver a comunidade - através dos meios de comunicação da escola ou acessíveis pela mesma (internet, jornal da escola, eventos, cartas, entre outros).*
- 7. Eco-Código: uma declaração que representa o compromisso da escola para com o meio ambiente, que seja memorável e se torne familiar entre os alunos.*

Em todos estes passos o número de alunos da escola envolvidos deve ser o máximo possível.

QUADRO-RESUMO

A Tabela 2 resume a dimensão ambiental do IEOS apresentada até ao momento.

Caraterística	Importância estratégica	Medida de incentivo
Sensibilização	Apresentam-se e sensibiliza-se para as diferentes problemáticas ecológicas, nomeadamente de origem antropogénica.	Sensibilização para as questões ambientais da atualidade, particularmente as que o aluno tem possibilidade de agir sobre; utilizar meios audiovisuais diversos e eficazes, particularmente documentários, programas televisivos, internet, etc.
Conhecimento	Apresentam-se e discutem-se formas de cada um contribuir para a resolução dos diferentes problemas ecológicos.	Metas curriculares obrigatórias de educação ambiental.
Atividades	Promovem-se comportamentos práticos amigos do ambiente.	Atividades práticas de proteção do ambiente envolvendo a comunidade.
Eco-Escola	O programa mobiliza estudantes, corpo docente, não-docente e comunidade local a adotarem medidas e comportamentos ecologicamente sustentáveis.	A escola adota o programa Eco-Escola.
Bandeira Verde	A Bandeira Verde certifica, formaliza e aprofunda a filosofia da Eco-Escola através da criação de conselhos e monitorização do progresso.	A escola possui a certificação Bandeira Verde de Eco-Escola.

Tabela 2: Estrutura da dimensão ambiental do IEOS
Fonte: elaboração própria

3.4 Dimensão social do IEOS

A dimensão social do IEOS diz respeito à qualidade das interações entre indivíduos e da relação que este tem consigo próprio, no sentido de tornar a sociedade mais justa e inclusiva. O desenvolvimento pessoal e social é particularmente importante em adolescentes já que com a passagem da infância à adolescência surge a autoconsciência e a descoberta do eu (Eagleman, 2015) pelo que o seu estímulo em contexto escolar é relevante tendo em conta que a instituição da escola toma conta de uma significativa parte da vida do adolescente e da criança.

A dimensão social do IEOS está alinhada com a economia social já que os seus objetivos coincidem - a promoção da inclusão social, o desenvolvimento social e a coesão social (Caeiro, 2008). Theoharis (2009, cit in Cabezas, 2013) defende que “não existe justiça social sem inclusão” pelo que a inclusão é o tema central desta dimensão. A construção de uma sociedade mais inclusiva é essencial já que uma fraca integração social pode levar a problemas sociais e reduzido bem-estar individual pelo que indivíduos que experienciam insuficiente suporte social são mais suscetíveis de praticar atos delinquentes (Durkheim, 1897 cit. in Sigfusdottir et. al, 2010). Para os indivíduos que se sentem rejeitados socialmente, a baixa auto-estima juntamente com a fraca diferenciação das emoções provaram ser uma combinação tóxica em termos de resposta neurológica à rejeição social (Kashtan et. al, 2014).

3.4.1 Auto-estima

A auto-estima é a capacidade de um indivíduo se valorizar, contentar-se com o seu modo de ser e como consequência demonstrar confiança nos seus atos. Uma auto-estima equilibrada está associada a bem-estar mental, felicidade, adaptação, sucesso académico e satisfação, ao contrário da baixa auto-estima que pode ser um fator causal de depressão, ansiedade, distúrbios alimentares, disfunção social, abandono escolar e comportamentos de risco (Mann et. al, 2004).

O programa *Positive Action* (Ação Positiva) é um programa de intervenção escolar desenvolvida por Carol Gerber Allred (1977, cit in Flay et. al, 2001) que assenta sobre uma ampla teoria de autoconceito - postula que os indivíduos são as suas ações mais do que os seus pensamentos ou sentimentos, pelo que ensina que comportamentos positivos e saudáveis se transformam em auto-estima (Flay et. al, 2001). Este programa distingue-se da

generalidade das restantes intervenções escolares por ser abrangente e holística, tendo aumentado o rendimento escolar entre 16% a 52% e reduziu referências disciplinares entre 78% a 85% (Flay et. al, 2001).

Segundo Flay et. al (2001) o programa *Positive Action* consiste em, por um lado, envolver toda a comunidade docente e não-docente da escola, família e comunidade local e, por outro lado, em diariamente alocar 15 a 20 minutos aos seguintes temas:

1. *Autoconceito - o que é, como é formado, porque é importante e a relação entre pensamentos, sentimentos e ações.*
2. *Comportamentos positivos para o corpo (dimensão física) e mente (dimensão intelectual) - o exercício físico, higiene, nutrição, substâncias nocivas, higiene do sono, aprendizagem e estudo, tomada de decisão e resolução de problemas.*
3. *Comportamentos positivos para as emoções e interação social para a gestão responsável da pessoa - gestão do tempo, sentimentos, talentos, dinheiro, posses e auto-controlo.*
4. *Comportamentos positivos para a interação com o outro (educação para o carácter) - tratar os outros como a pessoa quer ser tratada, código de conduta (respeito, justiça, bondade, honestidade, cortesia, empatia, responsabilidade), gestão de conflitos, comunicação positiva, formar laços.*
5. *Comportamentos para a honestidade com o próprio e outros - a integridade, compromisso em honrar a palavra, não culpabilização, saúde mental.*
6. *Comportamentos para o melhoramento contínuo - estabelecer objetivos, resolução de problemas, tomada de decisão, coragem, persistência, tornar problemas em oportunidades.*

Transformando estas informações para o que pode ser estabelecido na escola para promoção da auto-estima, temos a alocação diária de tempo de aulas para o ensino e partilha de ideias sobre o autoconhecimento, saúde, higiene e bem-estar, técnicas de aprendizagem e estudo e interação com o outro.

3.4.2 Consciência e gestão das emoções

Butkovic et. al, (2011) desenvolveram um estudo para identificar se seria possível prever a felicidade tendo em conta a personalidade de cada indivíduo e concluíram que a estabilidade emocional é uma das características mais fundamentais. A consciência e gestão

das emoções pode ser estimulada e ensinada em contexto escolar mas para que seja bem sucedida deve existir formação adequada não só para os estudantes como também para os professores (Brackett et. al, 2007). Robinson (2015) defende que “*a educação deve permitir que os jovens se envolvam com o seu mundo interior assim como com o mundo exterior*” (p.51) e que a educação convencional se foca maioritariamente no mundo exterior, tornando a educação impessoal e tendo como consequências aborrecimento, desmotivação, stress, *bullying*, ansiedade, depressão e desistência escolar.

Brackett et. al (2007) definem inteligência emocional como a capacidade do indivíduo em identificar racionalmente as emoções e processar informação emocional no sentido de melhorar os processos cognitivos e regular o seu comportamento (Brackett et. al, 2007) pelo que, perante esta definição e tendo em conta o estudo de Butkovic et al (2011), pode extrapolar-se que um estímulo da inteligência emocional pode constituir um investimento na felicidade do indivíduo. O conceito de inteligência emocional não é, porém, consensual. Locke (2005) critica o conceito de inteligência emocional apelidando-o como *inválido*, mas reconhece a importância da introspeção, isto é, a identificação dos conteúdos da mente, para a monitorização das causas, reações, auto-estima e saúde emocional. Pode afirmar-se que ambas, a inteligência emocional e a introspeção, passam pela tomada de consciência e gestão das diferentes emoções pelo que para efeitos do presente trabalho são entendidos como conceitos sinónimos.

Posto isto, identificam-se algumas *skills* como essenciais e que podem ser desenvolvidas em contexto escolar como incentivo da inteligência emocional: identificação das emoções, como se expressam, de onde vêm e como geri-las na própria pessoa e nos outros (Mayer & Salovey, 1997 cit in Brackett et. al, 2007). Segundo os autores, estas *skills* vão ao encontro dos programas de aprendizagem social e emocional (*Social and Emotional Learning* - SEL), os quais defendem uma instrução sistemática, em contexto de sala de aula, que estimule a capacidade de reconhecer e gerir as emoções, entender as emoções do outro, estabelecer objetivos pró-sociais e resolver problemas de forma ética e diplomática (Payton et. al, 2000). Estes programas escolares mostram benefícios ao nível da identificação e gestão das emoções, maior auto-estima, cooperação na resolução de problemas, melhor rendimento escolar, menos problemas de conduta, menores níveis de stress emocional e menor tendência para abuso de estupefacientes (Taylor et. al, 2017).

Indivíduos mais “emocionalmente inteligentes” são mais capazes de entender e avaliar os seus estados emocionais, saber quando e como os expressar e regular os estados de humor, facilitando o processo de lidar com a ruminação ou negação dos seus problemas (Snyder, 1999). Isto é importante já que, por exemplo, adolescentes com dificuldades em regular as suas emoções são mais vulneráveis à internalização e externalização dos problemas e maior intensidade emocional e responsabilização estão associados a sintomatologia depressiva mais elevada, irritação e problemas de comportamento (Silk et. al, 2003). Por outro lado, as crianças e adolescentes têm naturalmente uma maior dificuldade na identificação e gestão das emoções, característica do seu estado de desenvolvimento, como defende Eagleman (2015):

“À medida que passamos da infância à adolescência, o cérebro vai apresentando uma maior resposta às recompensas em regiões relacionadas com a busca do prazer (...). Nos adolescentes, a atividade nessa região é tão elevada como nos adultos. Mas há outro facto importante: a atividade no córtex orbitofrontal - relacionado com a tomada de decisões executivas, a atenção e a simulação de consequências futuras - continua a ser mais ou menos a mesma que se regista nas crianças. Um sistema de busca do prazer já maduro conjugado com um córtex orbitofrontal imaturo significa que os adolescentes não são apenas hipersensíveis emocionalmente, mas também são menos capazes de controlar as emoções do que os adultos. p.20-21

Pode concluir-se que não só é possível incentivar e estimular a introspeção/inteligência emocional em contexto escolar, como também esta orientação é particularmente importante na infância e adolescência, dado o estado ainda imaturo do cérebro e do desenvolvimento pessoal do indivíduo.

QUADRO-RESUMO

A Tabela 3 resume a dimensão social do IEOS apresentada até ao momento.

Caraterística	Importância estratégica	Medida de incentivo
Auto-estima	Associada a maior bem-estar mental, felicidade, capacidade de adaptação, sucesso académico. Evita problemas de depressão, ansiedade, distúrbios alimentares, disfunção social, abandono escolar e comportamentos de risco.	A escola aloca no mínimo 15 a 20 minutos (ou 35 a 45h anuais) à: <ul style="list-style-type: none"> - educação para o autoconhecimento; - saúde, higiene e bem-estar; - técnicas de aprendizagem e estudo; - melhor interação com o outro.
Consciência e gestão das emoções	É um investimento na felicidade do indivíduo e permite relações intersociais mais saudáveis.	A escola providencia a aprendizagem da identificação das emoções, bem como estratégias de gestão das mesmas.

Tabela 3: Estrutura da dimensão social do IEOS
 Fonte: elaboração própria

3.5 Estrutura e fórmula do IEOS

Com base na revisão da literatura apresentada no capítulo anterior, elaborou-se a tabela seguinte (Tabela 4) a fim de representar o resumo da estrutura teórica do IEOS apresentada até ao momento. Esta tabela serve de base à aplicação do índice em contexto real através de um estudo exploratório com base em questionários. O objetivo é aferir se o índice mostra potencial como instrumento que meça a promoção da felicidade sustentável dos alunos e comunidade, bem como os seus pontos fortes e frágeis na influência que o ambiente escolar tem no desenvolvimento sustentável dos mesmos.

A Tabela 4 está dividida nas três dimensões da sustentabilidade - económica, ambiental e social -, cada uma subdividida nas diferentes componentes que a revisão da literatura aponta como relacionadas, bem como a respetiva forma de estímulo em contexto escolar.

Dimensão	Caraterística	Medida de incentivo
E C O N Ô M I C A	Empatia	Atividades de exposição, sensibilização e debate de cenários diferentes onde o aluno pratica colocar-se na pele do outro (ex. teatros, campanhas de sensibilização, voluntariado, análise de filmes/livros, etc.)
	Flexibilidade e adaptação	Prática da resposta positiva ao feedback e diplomacia no entendimento das perspetivas dos outros; espaço para desenvolvimento de ideias e projetos criativos e/ou voluntariado.
	Interdependência e cooperação	Trabalhos em grupo para análise crítica das matérias e relacionamento com outras informações e conhecimento; flexibilidade na escolha do currículo com acesso a áreas do saber diversificados; oportunidades de trabalho em tarefas complexas, relevantes, abertas que promovam a discussão e desafiem as formas de pensar.
	Altruísmo	Estímulo à compaixão; prática de meditações relevantes de forma regular e frequente.
	Base ética sólida	Tomadas de decisão da escola atendendo aos 5 princípios éticos básicos apresentados por Haughton (1999, cit in Giddings <i>et. al</i> , 2002, p.194); estímulo dos alunos para a tomada de decisão baseada na felicidade sustentável apresentada por O'Brien (2013).
	Parcerias com organizações do 3º setor	Parcerias ativas com organizações do Terceiro Setor; atividades (por exemplo de voluntariado) que permitam aos alunos interagirem e participarem nas organizações do Terceiro Setor.
A M B I E N T A L	Sensibilização	Sensibilização para as questões ambientais da atualidade, particularmente as que o aluno tem possibilidade de agir sobre; utilizar meios audiovisuais diversos e eficazes, particularmente documentários, programas televisivos, internet, etc.
	Conhecimento	Metas curriculares obrigatórias de educação ambiental.
	Atividades	Atividades práticas de proteção do ambiente envolvendo a comunidade.
	Eco-Escola	A escola adota o programa Eco-Escola.
	Bandeira Verde	A escola possui a certificação Bandeira Verde de Eco-Escola.
S O C I A L	Auto-estima	A escola aloca no mínimo 15 a 20 minutos (ou 35 a 45h anuais) à: <ul style="list-style-type: none"> - educação para o autoconhecimento; - saúde, higiene e bem-estar; - técnicas de aprendizagem e estudo; - melhor interação com o outro.
	Consciência e gestão das emoções	A escola providencia a aprendizagem da identificação das emoções, bem como estratégias de gestão das mesmas.

Tabela 4: Estrutura do IEOS
Fonte: elaboração própria

3.6 Metodologia

Tendo em conta a literatura revista e que fundamenta o IEOS, pretende-se construir um índice escolar de orientação sustentável - uma sugestão de avaliação das escolas complementar aos atuais *rankings* com base nas classificações dos alunos. O objetivo deste índice é avaliar o estímulo das escolas em promover comportamentos sustentáveis e a felicidade sustentável dos alunos. Após a elaboração da estrutura teórica deste índice, o passo seguinte é realizar um ensaio de aplicação do IEOS em escolas reais portuguesas. Contudo, reconhece-se que a sua construção ainda que se reconheça que a sua construção seja um processo contínuo, com margem a melhoramentos, alterações, críticas e reflexões, bem como a identificação de outras variáveis que melhorem o seu potencial prático.

Aplicou-se, assim, o IEOS a escolas portuguesas e, de modo a exemplificar como pode constituir uma ferramenta útil com implicações práticas, tentou-se responder a algumas questões tais como:

- Em geral, como se encontra o estímulo à sustentabilidade, e respetivas dimensões, em Portugal?
- Haverá diferença no estímulo à sustentabilidade entre diferentes tipos de escolas?
- Haverá diferença no estímulo à sustentabilidade entre diferentes distritos portugueses?
- Está a educação pública a formar indivíduos com comportamentos mais sustentáveis e solidários comparativamente com o ensino privado?
- Estará o estímulo à sustentabilidade bem distribuído entre as três dimensões que a compõem?

Com base nas especificidades do trabalho, escolheu-se uma metodologia mista ao recolherem-se dados quantitativos e qualitativos. Distribuíram-se questionários (disponível no Anexo 2) a membros da direção, docentes, encarregados de educação e alunos (estes últimos apenas de secundário, para garantir alguma maturidade na compreensão das questões) de uma vasta diversidade de escolas portuguesas de ensino obrigatório (1º ao 12º ano). Através dos questionários tentou-se perceber se são ou não aplicadas cada uma das medidas de incentivo discriminadas na Tabela 4, as medidas que compõem o IEOS, através de uma mescla de questões fechadas e abertas.

Cada ponto de cada dimensão do IEOS, apresentado na Tabela 4, corresponde a uma pergunta fechada, no sentido de avaliar se o inquirido considera que a escola implementa ou não a medida. No final de cada subdimensão do IEOS, foi dada a oportunidade através de uma resposta aberta de o respondente partilhar outras medidas implementadas na escola que não coincidam com os pontos apresentados mas que o mesmo acredita contribuir para a respetiva subdimensão do IEOS. O objetivo deste tipo de resposta surge no sentido de reconhecer que os pontos apresentados neste trabalho podem não ser os únicos promotores de cada nível de sustentabilidade e, desta forma, não só se dá oportunidade de o respondente defender as medidas adotadas na sua escola como também de aperfeiçoar o IEOS no futuro. Foi feita uma breve pesquisa no sentido de averiguar a relevância da medida apresentada nas respostas abertas e, em caso afirmativo, atribuiu-se uma pontuação equivalente à medida de incentivo correspondente à dimensão na qual se encaixa. Pretendeu-se com esta conjugação de perguntas binárias, fechadas e abertas aproveitar as vantagens de ambas as metodologias quantitativas e qualitativas. Ainda que todas as respostas tenham sido traduzidas para uma pontuação entre 0 e 1 (em que 0 é uma contribuição nula para a sustentabilidade e 1 é total incentivo da sustentabilidade) e, como tal, constituam uma metodologia quantitativa, as respostas abertas permitem que o respondente melhor expresse e complemente as suas respostas, o que pode ajudar a entender os resultados, a criticá-los e/ou indiciar potenciais aperfeiçoamentos para o próprio índice.

Cada medida de incentivo da Tabela 4 corresponde a uma questão no questionário e o seu peso para o IEOS será igual entre si, de modo a que a sua soma corresponda a $\frac{1}{3}$, o peso de cada dimensão da sustentabilidade - económica, social e ambiental. O peso igual de cada dimensão da sustentabilidade vai de ao encontro da revisão da literatura e da ideia de que a vertente económica capitalista justifica ganhos económicos em sacrifício da exploração social ou ambiental, o que vai contra o conceito de sustentabilidade e da filosofia da Economia Social. Desta forma, o IEOS é calculado através de sucessivas médias ponderadas ao longo das dimensões, subdimensões e respetivas componentes, de modo a que cada questão, cada subdimensão e cada dimensão tenham igual peso. Poder-se-ia traduzir para a seguinte equação:

$$IEOS = \frac{1}{3}(\frac{1}{k} \times A_1 + \dots + \frac{1}{k} \times A_k) + \frac{1}{3}(\frac{1}{k} \times S_1 + \dots + \frac{1}{k} \times S_k) + \frac{1}{3}(\frac{1}{k} \times E_1 + \dots + \frac{1}{k} \times E_k)$$

k = número de respostas que contribuem para cada dimensão correspondente

A_k = resposta à pergunta k da dimensão ambiental

S_k = resposta à pergunta k da dimensão social

E_k = resposta à pergunta k da dimensão económica

k = 1, 2, 3, ...

Equação 1: Fórmula de cálculo do IEOS

Para a construção da amostra, a população alvo foram indivíduos da comunidade escolar do ensino obrigatório de todo o país (entre os quais encarregados de educação, docentes, alunos e membros da direção). O método de amostragem foi voluntário. Foram contactadas via email cerca de 300 escolas ou associações de pais do país, de diversas metodologias de ensino inclusivamente ensino doméstico. aplicou-se o IEOS às escolas que mostraram disponibilidade para participar no estudo, podendo os respondentes corresponder a encarregados de educação, docentes, não-docentes ou alunos. Voluntariaram-se para participar no estudo 139 indivíduos da comunidade escolar, num total de 78 escolas diferentes. Desse total, 7 das escolas (35 respostas) foram excluídas por não corresponderem ao ensino obrigatório e, como tal, ao público-alvo do estudo.

Recolhidos os dados, foi calculado um IEOS para cada escola, resultado da ponderação das pontuações obtidas em cada questão do questionário e onde seja visível a contribuição de cada uma das três dimensões, subdimensões e respetivas componentes. Desta forma torna-se possível não só verificar a orientação geral da escola para a sustentabilidade mas também quais dos aspetos possuem mais espaço a melhoramentos.

Não foi feito um pré-teste. Esta aplicação do IEOS constitui um trabalho preparatório no seguimento da proposta do modelo do IEOS e pretende medir a viabilidade/conveniência da sua aplicação em contexto real, bem como tentar fornecer algumas pistas sobre a consistência das políticas educativas no âmbito da promoção da sustentabilidade.

4. Resultados e discussão

O presente capítulo serve para, numa primeira instância, apresentar a amostra do ensaio da aplicação do IEOS e compará-la com a realidade portuguesa a fim de aferir sobre a representatividade da mesma. Numa segunda instância, apresentam-se os principais resultados com recurso a figuras, terminando com uma discussão analítica e crítica dos mesmos. Em geral concluiu-se que a orientação para a sustentabilidade da escola portuguesa é modesta e pouco brilhante, contudo identificaram-se também alguns problemas e desafios do IEOS.

4.1 Demografia

Foram obtidos um total de 107 respostas válidas de uma diversidade de escolas, funções dos respondentes, tipos de escolas e distritos.

Quanto ao tipo de escola, a grande maioria das respostas corresponderam a escolas públicas (75%). Esta proporção não está totalmente desalinhada com a realidade já que em 2016 a proporção de escolas públicas face aos restantes tipos de estabelecimentos de ensino rondava os 72,8% (DGEE, 2017).



Gráfico 1: Demografia - Tipo de escola
Fonte: elaboração própria

Não tão alinhada com a realidade é a distribuição demográfica por distritos. Ainda que a maioria das respostas correspondam aos maiores distritos portugueses, Lisboa e Porto, os restantes carecem de representatividade.

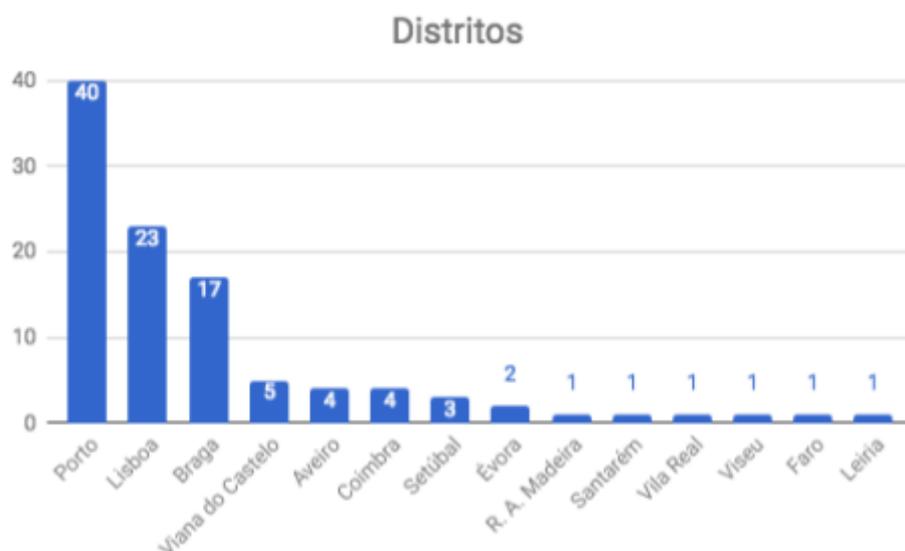


Gráfico 2: Demografia - Distritos
Fonte: elaboração própria

Ao nível do ciclo de estudos, obtiveram-se respostas de uma diversidade de escolas, sendo que as escolas básicas de 1º ciclo, agrupamentos de escolas (que geralmente abrangem escolas do 1º ciclo ao secundário) e escolas secundárias são as de maior representatividade.

As escolas de 1º ciclo são as de maior número em Portugal, seguindo-se as que englobam o 2º, 3º ciclo e secundário e em terceiro lugar as de 3º ciclo e secundário (DGEEC, 2017). Uma vez que na amostra em estudo uma parte significativa das respostas são em nome do agrupamento de escolas, que envolvem escolas de vários níveis de ensino, fica de certa forma incógnita se a representatividade da amostra coincide com a realidade.

Ciclo	Número
1º - 4º ano (1º ciclo)	44
1º - 9º ano (1º - 3º ciclo)	5
1º - 12º ano (1º ciclo - secundário)	21
5º - 9º ano (2º - 3º ciclo)	9
5º - 12º ano (2º ciclo - secundário)	2
7º - 12º ano (3º ciclo - secundário)	2
10º - 12º (secundário)	20
não identificado	1

Tabela 5 : Demografia - Ciclo de estudos
Fonte: elaboração própria

Quanto à função do respondente, os encarregados de educação e membros da associação de pais formam mais de metade da amostra, sendo a restante metade composta essencialmente por alunos e docentes da escola. A componente “outros” abarca especificamente um auxiliar, uma psicóloga, uma técnica especializada (assistente social) e uma coordenadora de projetos educativos. Ainda que inicialmente o objetivo fosse incluir mais membros da direção, o facto de estes não estarem em grande número pode trazer

vantagens, nomeadamente evitar o enviesamento das respostas para o panorama idealizado pelo diretor *versus* o panorama real da escola. No caso dos encarregados de educação existe o desafio de estes desconhecerem algumas medidas implementadas pela escola, sendo neste aspeto os alunos uma melhor fonte de informação. Contudo assume-se que se as medidas não estão a chegar ao conhecimento dos pais, encarregados de educação e membros da associação de pais, então a sua implementação e o seu impacto real podem ser questionáveis. Posto isto, considera-se que em termos de funções de respondentes, ainda que a situação ideal fosse um maior equilíbrio, a amostra parece ser válida e interessante.



Gráfico 3: Demografia - Função do respondente
Fonte: elaboração própria

Em geral pode dizer-se que, ainda que a amostra não esteja totalmente desalinhada com a realidade, os resultados e conclusões do presente ensaio devem ser lidos com alguma prudência devido à falta de representação, quer em número quer relativamente a algumas características, nomeadamente a representação dos distritos. No entanto, admite-se que esta primeira aplicação do IEOS pode fornecer percepções válidas para a realidade da educação portuguesa e poderá ter fundamento para constituir um ponto de partida para a sensibilização da sustentabilidade nas escolas e no desenvolvimento dos jovens.

4.2 Resultados e análise crítica

Numa primeira análise, foi calculado o IEOS para todas as respostas obtidas, de modo a aferir sobre o panorama geral quanto à promoção da sustentabilidade na educação portuguesa. Como podemos ver pelo gráfico 4, o panorama mostra-se mediano e pouco brilhante. Todas as dimensões da sustentabilidade, e consequentemente o IEOS, rondam os 0,50 pontos numa escala de 0 a 1 (em que 0 é uma contribuição nula para a sustentabilidade e 1 é total incentivo da sustentabilidade).



Gráfico 4: Orientação Escolar para a Sustentabilidade em Portugal
Fonte: elaboração própria

Para melhor entender estes resultados, analisar-se-á em breve a promoção de cada uma das dimensões.

4.2.1 Sustentabilidade ambiental

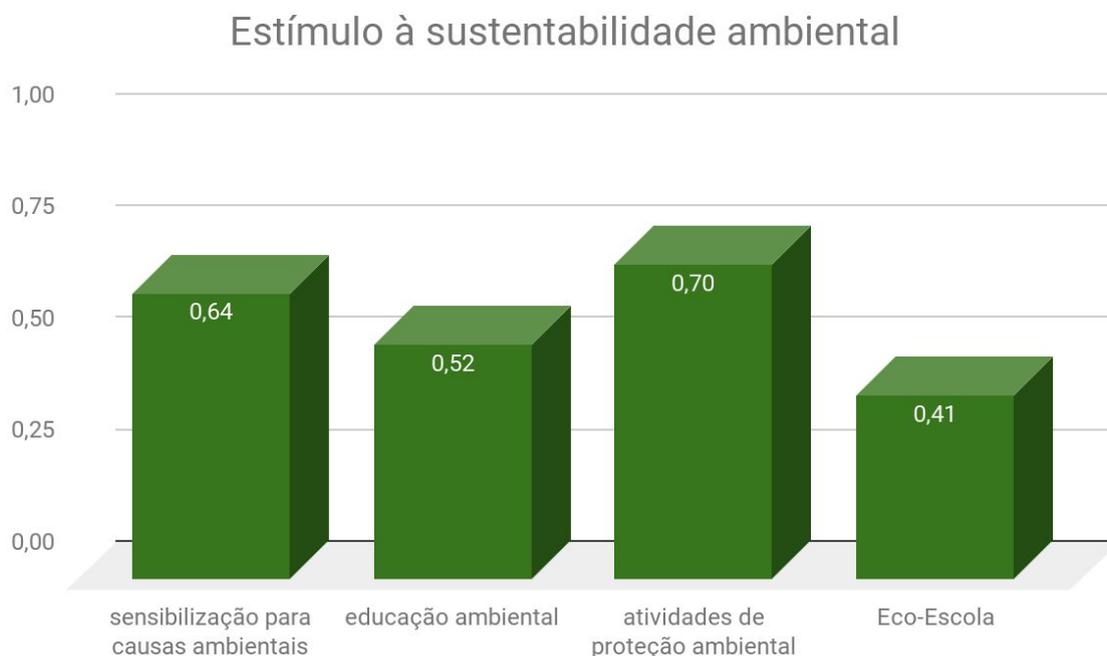


Gráfico 5: Estímulo à sustentabilidade ambiental
Fonte: elaboração própria

Na dimensão ambiental, as atividades de proteção ambiental são o estímulo mais comum na educação portuguesa. Através das respostas abertas identificaram-se exemplos de outras medidas de estímulo à proteção ambiental, nomeadamente a separação de resíduos, compostagem, sensibilização e monitorização dos consumos na escola (por exemplo de água e eletricidade), criação de hortas e/ou canteiros biológicos, oferta de refeições vegetarianas, contacto frequente com a floresta e animais, colocação de ninhos para aves, plantação de árvores e reciclagem/reutilização de uniformes.

O fator sensibilização para causas ambientais foi complementado por medidas que vão ao encontro das mencionadas às medidas de proteção ambiental. Esta coincidência de respostas abertas pode indiciar um problema no questionário - o facto de o respondente entender estas duas subdimensões como ambíguas e na sua mente não existir uma diferença clara, inculcando desta forma um enviesamento inconsciente nas respostas. Uma forma de ultrapassar este desafio seria, no futuro, incluir uma definição com exemplos em cada uma das subdimensões, a fim de esclarecer o âmbito de cada uma delas. Olhando para o Gráfico 5,

e tendo em conta a identificação deste problema, podemos ainda questionar se o facto de as pontuações serem tão próximas entre a sensibilização para causas ambientais e as atividades de proteção ambiental não será devido a esta ambiguidade percebida.

Quanto à educação ambiental, mais de metade das respostas indicaram ou a inexistência de uma componente obrigatória de educação ambiental ou que a educação ambiental apenas era feita “de certa forma”. Algumas respostas abertas indicam que são realizados workshops, campanhas de sensibilização, atividades no exterior e trabalhos de campo de cariz ambiental, bem como a criação de clubes do ambiente. Ainda que a pontuação desta subdimensão não seja elevada, é de notar o facto de algumas escolas estarem a levar a educação ambiental para além do contexto de sala de aula.

No que toca à certificação Eco-Escola, não só concluímos que a generalidade das escolas portuguesas não adotam esta certificação como ainda foi partilhada uma advertência por parte de um respondente quanto à lacuna que existe entre possuir esta certificação e de facto ser uma eco-escola.

4.2.2 Sustentabilidade social



Gráfico 6: Estímulo à sustentabilidade social
Fonte: elaboração própria

A dimensão social da sustentabilidade está ilustrada no gráfico 6, destacando-se o desempenho de certa forma negativo da consciência e gestão das emoções. Os que responderam que a escola providenciava estratégias de gestão das emoções eram levados a justificar em que medida o faziam, tendo as respostas variado entre abordagens mais formais a outras mais informais - por um lado, a implementação de programas cognitivos e de

competências sociais, uma comissão de disciplina, prática de mindfulness e sessões de psicologia, e por outro lado uma hora semanal dedicado à resolução de conflitos e ao diálogo sobre as emoções à medida que as situações vão ocorrendo.

Quanto ao estímulo da auto-estima, apenas a educação para a higiene, saúde e bem-estar e o melhoramento da relação com o outro mostraram uma pontuação positiva (i.e, as respostas “sim” foram superiores em número às “de certa forma” e “não”) e destaca-se pela negativa a educação para o autoconhecimento (cujas respostas “não” foram superiores às “sim”). A complementar o estímulo à auto-estima, destaca-se uma resposta aberta onde pode ler-se o seguinte: *“Nunca se aplicam castigos, havendo uma reflexão sobre o acontecimento e aplicando-se consequências, prática que estimula a auto-estima pois quem erra já se sente mal o suficiente, sendo importante dar espaço efetivo para uma ação que reponha o bem-estar na comunidade mas que dê ao ‘infrator’ uma sensação de bem-estar por o estar a repor.”*. Uma outra estratégia partilhada foi a oferta de oficinas de leitura e escrita criativa, realizada duas vezes por semana durante 45 minutos, onde são também promovidas atividades de relaxamento, meditação e controlo emocional.

É de notar que a disciplina de cidadania foi mencionada duas vezes como complementar da dimensão social por duas respostas de tipo de escola, distrito ciclo de estudos e função do respondente diferentes, sugerindo que esta disciplina esteja a ser reconhecida transversalmente às características da escola ou membros da comunidade escolar. Tal é positivo já que está alinhado com as linhas orientadoras da disciplina, como escreve a Direção-Geral da Educação (2012):

“A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade.” p.1

Contudo, o objetivo da dimensão social é o de avaliar o estímulo ao autoconhecimento, autogestão e o contributo para uma boa saúde emocional. As linhas orientadoras desta disciplina remetem para a interação entre o indivíduo e o meio que o rodeia, levantando-se novamente a questão sobre se as perguntas do questionário estavam suficientemente

específicas e claras ou se houve lugar a ambiguidades ou se, de facto, a disciplina de cidadania também ser utilizada para o autoconhecimento, autogestão e saúde emocional.

4.2.3 Sustentabilidade económica

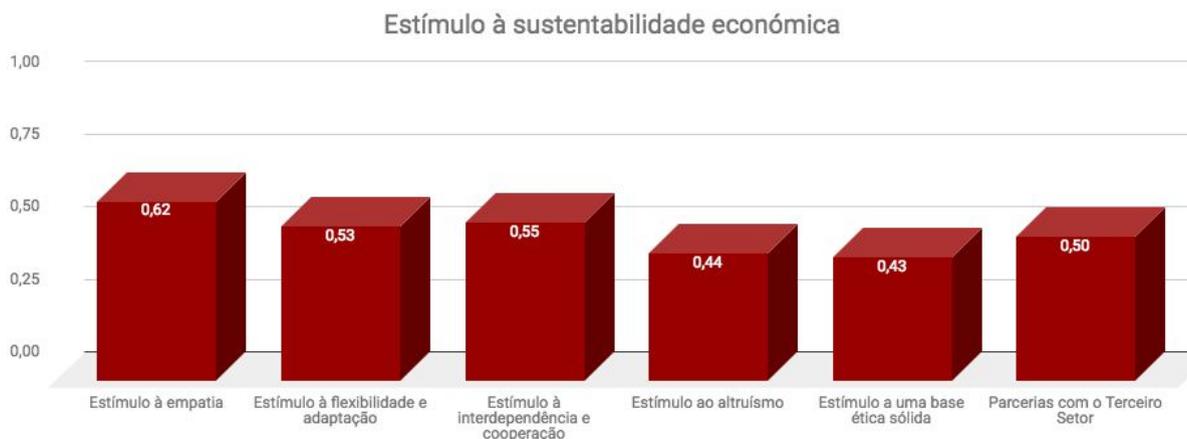


Gráfico 7: Estímulo à sustentabilidade económica
Fonte: elaboração própria

Relativamente à dimensão económica, ilustrada no gráfico 7, destaca-se o comportamento negativo do estímulo ao altruísmo e de uma base ética sólida. O estímulo à empatia é a subdimensão de valor mais elevado, o que constitui um facto curioso já que comumente se assume que o altruísmo, a empatia e a ética caminham conjuntamente. Porém neste estudo os seus valores diferem sendo, respetivamente, de 0.62, 0.44 e 0.43 evidenciando, possivelmente, que estas variáveis são mais independentes do que o senso comum indicia ou, alternativamente, que os respondentes identificaram ambiguidade, redundância ou confusão no entendimento das questões e conceitos. Estes aspetos serão debatidos com mais algum pormenor no ponto 4.2.6 Críticas e perspetivas futuras do IEOS.

Começando pelo estímulo ao altruísmo, mais de metade dos respondentes negaram a prática frequente de meditação para a compaixão e o número de respostas que indicam que a escola ensina e incentiva a prática da compaixão é apenas ligeiramente superior ao número de respostas que negam esta prática. No que toca ao estímulo a uma base ética sólida, a moda de respostas é que apenas “de certa forma” as decisões escolares são tomadas com base nos cinco princípios éticos anteriormente descritos, sendo as respostas “não” superiores às “sim”.

Quanto à empatia, foram apresentadas nas respostas abertas outras formas de ser estimulada complementares às atividades de exposição e sensibilização mencionadas no

questionário: três mencionaram a recolha de bens para doação, outros três defenderam o impacto de grupos de teatro em contexto escolar e de narrativas de vida, um a celebração efemérides como o Dia Mundial da Tolerância, Dia Internacional da Não-Violência, Dia Internacional da Felicidade, entre outros, e por fim uma resposta mencionou um projeto com o envolvimento dos alunos designado por “Estou Aqui Para Ajudar” cujo objetivo é sensibilizar os alunos a olhar para o próximo e pensar sobre como cada um pode ajudar. Apesar dos vários inputs positivos, destaca-se uma resposta de um membro do corpo docente de uma escola do distrito de Braga equiparada a IPSS onde pode ler-se: *“Nenhuma [medida de incentivo à empatia]. É uma escola completamente focada nos lucros financeiros e isso invalida qualquer tipo de empatia, começando na forma como lida com todos os seus trabalhadores e terminando nas crianças/alunos que exclui por serem de extratos económicos médios, médio-baixos ou baixos, ou por possuírem algum tipo de transtorno cognitivo ou deficiência, com vista a assegurar os resultados da escola nos rankings. (...) Uma sociedade de pais e famílias apenas focadas em si próprias e no estatuto social que tanto procuram, sem perceber (...) que estão a contribuir para a educação de crianças socialmente irresponsáveis, sem qualquer tipo de estímulo à diversidade e inclusão”*. Mais uma vez relembra-se a falta de representação estatística de uma única resposta, contudo não deixa de ser uma opinião válida do outro lado do espectro das respostas positivas.

Destaca-se também a subdimensão interdependência e cooperação, mais concretamente a componente da flexibilidade na escolha do currículo que, à semelhança do que aconteceu para o estímulo a uma base ética sólida, o número de respostas que negam qualquer flexibilidade na escolha do currículo ultrapassam os que afirmam. Também alinhada com esta realidade foi o facto de, na subdimensão do estímulo à flexibilidade e adaptação, o número de respostas que indicam que a escola disponibiliza tempo e espaço para desenvolvimento de projetos e ideias criativas é igual aos que indicam que não existe esse tempo/espaço. Estes dados evidenciam uma rigidez e inércia da generalidade das escolas em fornecer um currículo mais alinhado com os talentos e gostos dos alunos.

4.2.4 Resultados e análise crítica por distrito

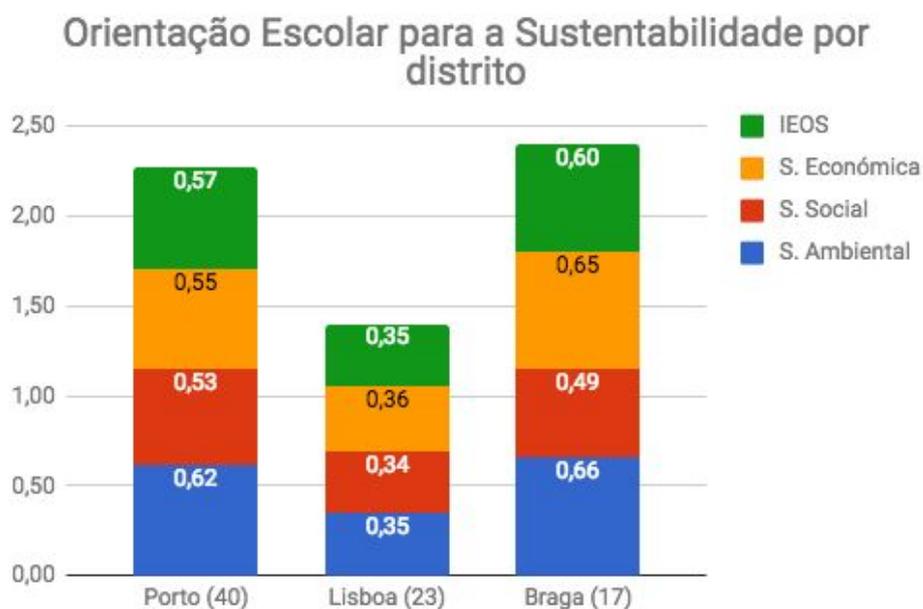


Gráfico 8: Orientação Escolar para a sustentabilidade por distrito
Fonte: elaboração própria

São apenas considerados três distritos por os restantes terem uma representação bastante mais reduzida. Braga e Porto mostraram resultados próximos e de pontuação mais favorável à sustentabilidade, contrastando com a realidade aparentemente menos sustentável de Lisboa. Em todos, a sustentabilidade social mostra os valores mais modestos e a ambiental mais elevados, com exceção de Lisboa cujo estímulo está igualmente distribuído (de forma negativa) entre as três dimensões. Destaca-se também o facto de Braga mostrar-se mais orientada para a sustentabilidade económica, e consequentemente para a Economia Social, que os restantes distritos e, em geral, estar acima da média nacional não só nesta dimensão como na ambiental também. A dimensão social mostra-se alinhada com o panorama geral.

4.2.5 Resultados e análise crítica por tipo de escola

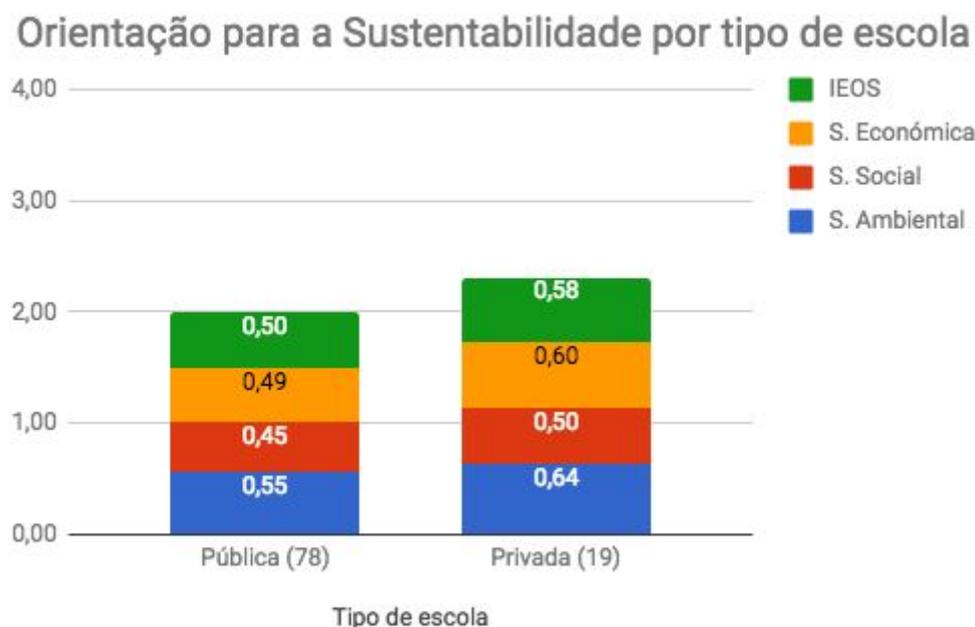


Gráfico 9: Orientação Escolar para a sustentabilidade por tipo de escola
Fonte: elaboração própria

À semelhança do sucedido para a análise de dados por distrito, optou-se por apenas analisar o ensino público e privado, ficando o semi-privado, doméstico e IPSS excluídos devido à sua baixa representatividade.

Apesar das diferenças serem pouco significativas entre o ensino privado e público, o privado mostrou-se aparentemente mais orientado para a sustentabilidade em todas as dimensões. Estes dados são curiosos na medida em que as escolas privadas mostram-se, em geral, acima das escolas públicas nos *rankings* nacionais com base nas classificações dos alunos, quer ao nível do ensino básico quer do secundário (Público, n.d.) levando a crer que a aquisição de conhecimentos e o estímulo à sustentabilidade não são mutuamente exclusivos nem competidores. Assumindo que jovens de famílias mais carenciadas frequentam mais o ensino público do que privado, as diferenças evidenciadas no gráfico 9 sugerem um agravamento das desigualdades na medida em que estes aparentam receber uma educação menos humana e holística dos que os colegas das escolas privadas. Aliado ao facto de o ensino público também em geral não brilhar nos *rankings* com base nas classificações

(Público, n.d.), os alunos das escolas públicas ficam assim carenciados de estímulo quer ao nível do desenvolvimento cognitivo quer da sua felicidade sustentável.

4.2.6 Discussão geral dos dados

Em termos gerais, vê-se quer pelos dados qualitativos quer pelos quantitativos que há uma dispersão elevada nas respostas.

Ao nível qualitativo, vários respondentes contribuíram nas respostas abertas (de carácter opcional) com uma diversidade elevada de práticas de estímulo à sustentabilidade em cada uma das suas três dimensões, complementares às mencionadas no questionário. Tal é positivo já que cada escola deve ser um organismo dinâmico com as suas características próprias adaptadas à comunidade que a constitui (Robinson, 2015), não existindo uma fórmula concreta para o sucesso das escolas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos seus alunos. Por outro lado alguns respondentes utilizaram o espaço das respostas abertas para críticas depreciativas da realidade atual da sua escola, explicando como é que a escola não estimula o nível da sustentabilidade correspondente, ainda que este tipo de respostas tenham sido em menor número do que as críticas apreciativas.

A nível quantitativo, calculou-se o quadrado dos desvios das respostas para cada dimensão, subdimensão, distritos e tipo de escola, e em todas estas categorias apresentaram valores elevados.

A dispersão maior dá-se na organização dos dados por dimensões da sustentabilidade e subdimensões correspondentes, cujos quadrados dos desvios variam entre 9.23 e 15.37, evidenciando por um lado a diferença acentuada de realidades escolares em Portugal e por outro alertando para alguma prudência na leitura dos gráficos anteriormente apresentados, nomeadamente os gráficos 5, 6 e 7. Seguidamente seguem-se os valores da dispersão ao nível do panorama geral variando estes entre 5.85 e 9.53, alertando também prudência neste caso particular para a leitura do gráfico 4 e, mais uma vez, sugerindo diferenças acentuadas de realidades escolares. Os dados tornam-se mais homogêneos quando são organizados por distritos e tipo de escolas. Ao nível dos distritos, Braga é o que possui menor dispersão de [1.11 ; 1.24], seguido de Lisboa [1.28 ; 2.18] e Porto [2.33 ; 2.38]. Porém, esta é também a ordem decrescente de número de respostas a representar cada distrito pelo que mais uma vez a leitura dos dados deve ser modesta na medida em que esta dispersão pode não representar verdadeiramente a realidade e ser apenas consequência do número de respostas. O

comportamento e relação entre quadrado dos desvios/número de respostas é semelhante para o tipo de escola.

Tendo em conta a análise de dados anteriormente feita, pode dizer-se que a escola portuguesa é em geral modesta na sua orientação para a sustentabilidade, podendo a partir desta conclusão formular-se a hipótese de que a formação de indivíduos e cidadãos sustentáveis é encarada como uma externalidade positiva ao invés de um fim em si e estando ainda a escola muito centrada no paradigma da competição por classificações. Verificou-se também que existe pouca homogeneidade entre escolas no que toca ao incentivo à sustentabilidade. Esta dispersão, ainda que seja positiva no ponto de vista da flexibilidade das escolas em se adaptarem à sua comunidade - um aspeto tido como essencial na literatura para o sucesso da escola em motivar e formar transversalmente os seus alunos -, pode também revelar pouca atuação dos governos em estabelecer metas e objetivos claros da educação em Portugal, bem como formas de alcançar os mesmos.

Posto isto, ainda que se reconheça que o IEOS esteja numa fase embrionária, é possível observar-se potencial na sua aplicação e na sua complementaridade aos *rankings* com base nas classificações. Ao contrário destes últimos, permite olhar para a escola como um meio de desenvolvimento dos indivíduos para lá da aquisição de conhecimentos, facultando noções de promoção prática de comportamentos e atitudes sustentáveis nas crianças e jovens portugueses. Desta forma, poderá trazer para a discussão da avaliação das escolas e do estabelecimento de objetivos escolares uma questão com potencial de impacto positivo na sociedade ao nível das relações entre indivíduos, com o próprio e com o ambiente natural no qual cada se insere.

4.3 Críticas e perspetivas futuras do IEOS

Teria sido interessante aplicar o IEOS a um maior número de alunos, docentes, funcionários, membros da direção e encarregados de educação de cada escola no sentido de avaliar se efetivamente as medidas de estímulo à sustentabilidade são reconhecidas por toda a comunidade envolvida. No presente estudo nenhuma das escolas teve um número ou diversidade significativa para retirar este tipo de conclusões específicos de cada escola.

Reconhece-se ainda que cada escola teve um número reduzido e insignificante de respostas no que toca à sua representação, em muitos casos de apenas um elemento, o que

pode ter provocado alguns enviesamentos nas conclusões. Também favorável aos enviesamentos foi o facto de os encarregados de educação terem constituído a principal fonte de informação. Ainda que as suas perspetivas sejam válidas e importantes, seria importante representar mais equitativamente a restante comunidade escolar - alunos, docentes, não-docentes e direção. Isto deveu-se a, por um lado, ser difícil chegar aos alunos por questões burocráticas - a esmagadora maioria é menor de idade e, como tal, necessita de autorização dos encarregados para o preenchimento do questionário e, por outro lado quanto aos membros da direção, estes na sua maioria mostraram-se resistentes ao preenchimento do questionário. O facto de a direção não ter mostrado interesse em participar dificultou a chegada do questionário aos docentes. Desta forma, os encarregados de educação foram o público a quem o questionário mais atingiu, graças também à colaboração de várias associações de pais.

Ao nível da estrutura do IEOS, relembra-se que o objetivo deste trabalho não é a identificação exaustiva de todas as atividades que possam ser consideradas como incentivadoras de cada uma das dimensões da sustentabilidade, ainda que este trabalho seja importante para o futuro aperfeiçoamento do índice. Assim, reconhece-se que o IEOS construído nesta dissertação está ainda incompleto e terá sempre margem a melhoramentos e contribuições de diversas áreas do saber. As respostas abertas nos questionários tentaram contornar este desafio, mas receberam também pouca adesão e participação por parte dos respondentes.

Ainda neste sentido, reconhece-se a importância da cooperação entre a investigação em diversas áreas científicas, nomeadamente entre a Economia Social, a Educação, a Psicologia e Sociologia de modo a unirem-se esforços para, não só o aperfeiçoamento do IEOS, como também para o desenvolvimento de uma educação e economia alternativas mais resilientes, inclusivas e solidárias através de indivíduos que, formados em parte na escola, possam tomar decisões económicas que melhor contribuam para o bem comum.

Ao nível das medidas e *skills* identificadas na literatura para cada uma das dimensões, reconhece-se que estas possam estar interligadas e que não sejam independentes ou potenciadoras apenas da dimensão correspondente. Porém, considera-se que tentar isolar cada medida de acordo com um *output* pretendido seria um processo heurístico. Como coloca Giddings et. al (2002) a separação de cada uma das componentes da sustentabilidade, sociedade, ambiente e economia, é irrealista e ignora fundamentais conexões e

interdependências existentes entre os três níveis, para além de poder levar a que se considerem *trade-offs* que necessariamente enfraquecem o próprio conceito (o exemplo dado pelos autores é o comum pressuposto de que os recursos naturais podem ser substituídos por capital financeiro). Por outro lado essas medidas são encaradas, para efeitos do presente trabalho, como as cores do arco-íris - ainda que se possam identificar separadamente, fazem parte de um espectro de limites indefinidos e não de uma catalogação.

Ao nível do questionário, este falhou logo numa fase inicial ao não incluir uma pergunta para identificar o ciclo de escolaridade correspondente à resposta, o que poderia permitir retirar conclusões acerca do estímulo à sustentabilidade por ciclos. Tentou-se *a posteriori* colmatar este lapso através de pesquisas na internet sobre os ciclos de estudos aplicados na escola correspondente, contudo não enriqueceu os resultados e conclusões já que muitas escolas abrangem vários ou até todos os ciclos de estudos. Exceção é o ensino doméstico, identificado no nome da escola.

No caso da componente “Estímulo a uma base ética sólida”, esta podia estar no questionário subdividida em cada um dos seus princípios a fim de ser possível identificar onde está o mais e menos desenvolvido, o que pode indiciar sobre a forma como se pensa a decisão ética sustentável. Tal permitiria, por exemplo, aferir sobre se o foco dos impactos das decisões está mais no presente ou futuro, mais no ser humano do que no ambiente que o rodeia, entre outros.

Deveria também ter sido pedido no questionário um contacto para obter mais informações acerca de respostas indevidamente justificadas, nomeadamente quanto às estratégias de gestão das emoções. Nestes casos foi atribuído meio valor se a resposta estava menos bem justificada e 0 valores quando a resposta não foi considerada válida. Porém, deste método surgem essencialmente dois enviesamentos: por um lado a perceção pessoal da qualidade da justificação e, por outro, a veracidade da própria resposta (um desafio comum a todos os questionários e difícil de ultrapassar).

Ainda no seguimento das críticas ao questionário, temos que as respostas abertas das componentes “sensibilização para causas ambientais” e “proteção ambiental” coincidiram algumas vezes, havendo sobreposição de medidas de estímulo identificadas por alguns respondentes. Esta coincidência de respostas abertas pode indiciar um problema de ambiguidade no questionário, isto é, o facto de o respondente entender estas duas subdimensões como ambíguas e na sua mente não existir uma diferença clara pode levar a um

enviesamento inconsciente nas respostas. Uma forma de ultrapassar este desafio seria, no futuro, incluir uma definição com exemplos em cada uma das subdimensões, a fim de esclarecer o âmbito de cada uma delas. Importante também no futuro será realizar um pré-teste a fim de identificar outros potenciais erros que possam vir a ser corrigidos antes da sua aplicação prática.

Ao invés de questionário, o IEOS poderia ter sido testado através de entrevistas, onde é possível fazer fluir as perguntas e respostas e aumentando a qualidade das respostas. Não se optou por este método por ser mais difícil de angariar participantes, ser mais custoso e não permitir chegar a tantas regiões do país.

Por fim, e para o futuro, seria importante efetuar um estudo a longo prazo no sentido de medir se de facto as medidas implementadas nas escolas como estímulo à sustentabilidade tornam os indivíduos mais sustentavelmente felizes, isto é, se de facto essas medidas têm o impacto esperado nas decisões de cada pessoa. Também interessante seria tentar adaptar a estrutura do IEOS de modo a que sirva de base a um índice de avaliação da promoção da sustentabilidade ao nível dos municípios, regiões, países, entre outros, adaptando-se apenas as medidas para outras mais relevantes ao contexto e de visão macro. Para terminar, e estando o presente projeto inserido no âmbito da Economia Social, seria interessante aplicar o IEOS a mais escolas do terceiro setor e avaliar se, de facto, possuem pelo menos a dimensão económica da sustentabilidade mais evoluída do que as restantes escolas.

5. Conclusão

O presente trabalho iniciou-se com a ideia de que escola é uma ferramenta de mudança, quer de paradigmas sociais quer das escolhas e bem-estar do indivíduo. Apresentou-se a economia social como uma alternativa aos malefícios da globalização, com potencial para gerar maior bem-estar e felicidade sustentável, contrastando com a filosofia capitalista que ainda assenta sobre o Homo economicus racional e egoísta, míope para além do seu próprio prazer. Sendo a economia a ciência das escolhas perante recursos limitados, para se ir para além do egoísmo é necessário transformar os agentes económicos em agentes solidários e sustentavelmente felizes. Assim, a escola pode intervir no sentido de estimular esta mudança que visa o bem comum e não apenas o individual.

Numa segunda parte da dissertação, afunila-se a revisão da literatura para medidas concretas que as escolas podem adotar para formar alunos solidários e sustentavelmente felizes. Surge, nesta fase, o Índice Escolar de Orientação Sustentável (IEOS), como uma proposta de contribuição para uma Escola mais sustentável, mais humanizada e que promove a felicidade sustentável dos alunos. Pretende complementar os *rankings* das escolas com base apenas nas classificações dos alunos, ao trazer uma avaliação mais holística do estímulo ao desenvolvimento pessoal, social e sustentável dos alunos.

O IEOS está dividido em três dimensões - económica, ambiental e social -, a trindade que forma o conceito da sustentabilidade. A dimensão económica pretende avaliar a orientação da escola para a economia social, a alternativa defendida inicialmente como mais resiliente e com potencial para ultrapassar os principais problemas de sustentabilidade atuais. O estímulo a esta dimensão passa por promover a empatia, flexibilidade e adaptação, interdependência e cooperação, altruísmo, base ética sólida e parcerias com organizações do 3º setor. A dimensão ambiental diz respeito à sensibilização e educação para a ecologia e para o ser humano como membro de um ecossistema maior do que ele próprio e do qual está dependente. Para tal, a escola deve incentivar a atitude ecológica, a satisfação intrínseca do comportamento ecológico, alocar tempo curricular à educação ambiental teórico-prática, adotar a filosofia Eco-Escola e obter a Bandeira Verde. Por fim a dimensão social remete para a avaliação da escola no sentido de promover o desenvolvimento da pessoa e da sua

relação com o outro, pelo que como medidas temos a promoção da auto-estima e a consciência e gestão das emoções.

Numa última parte do trabalho fez-se uma aplicação-teste do IEOS em contexto real e atual da escola portuguesa, através de questionários com base na Tabela 4 e de respostas fechadas e abertas, a cerca de uma centena de escolas portuguesas, permitindo obter uma noção do incentivo à sustentabilidade em Portugal. Contudo, identificaram-se diversos aspetos que sugerem cautela na leitura dos resultados deste estudo, entre os quais a baixa representação estatística e a elevada dispersão nas respostas quer a nível qualitativo quer quantitativo.

Não obstante da prudência com que se devem encarar as conclusões da aplicação-teste do IEOS, foi possível vislumbrar uma realidade modesta e muito díspar no que toca ao estímulo da sustentabilidade no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos portugueses. A dimensão ambiental mostrou-se ligeiramente mais desenvolvida que as restantes ainda que não tenha escapado à elevada dispersão que caracterizou os dados recolhidos. A dimensão social foi a mais constante e de valor mais reduzido, essencialmente pela falta de incentivo à gestão das emoções. As escolas privadas mostram-se mais orientadas para a sustentabilidade, um facto curioso já que também tendem a situar-se em posições mais elevadas nos *rankings* nacionais, sugerindo que a aquisição de conhecimentos e orientação para a sustentabilidade não competem mas sim complementam-se. Ao nível dos distritos Braga aparenta ser o mais sustentável, ao contrário de Lisboa, abaixo da média nacional em todas as dimensões.

A aplicação do IEOS pode trazer implicações práticas na avaliação do esforço das escolas portuguesas, dos sistemas educativos mais alternativos aos mais tradicionais, em humanizar a educação e formar agentes económicos conscientes e sustentavelmente felizes. A sua utilização, por exemplo, pelos encarregados de educação pode constituir um auxílio na escolha da escola para o seu educando. Por outro lado para as próprias escolas, o IEOS pode constituir uma ferramenta de auscultação sobre ao indiciar o equilíbrio ou desequilíbrio de esforço ao estímulo de cada uma das dimensões da sustentabilidade e como pode cada uma dessas dimensões ser trabalhada.

O IEOS está ainda em fase embrionária, podendo receber contributos de várias áreas do saber ou até ser adaptado para medir a sustentabilidade ao nível dos municípios, regiões, países, entre outros, adaptando as medidas para outras mais relevantes para o contexto macro.

6. Referências

Archbald, D. A., & Newmann, F. M. (1988). Beyond Standardized Testing: Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School.

Barrett, H., Balloun, J. L., & Weinstein, A. (2005). The impact of creativity on performance in non-profits. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 10(4), 213-223.

Baudhardt, C. (2014). Solutions to the crisis? The Green New Deal, Degrowth, and the Solidarity Economy: Alternatives to the capitalist growth economy from an ecofeminist economics perspective. *Ecological Economics*, 102, 60-68.

Becker, G. S. (1981). Altruism in the Family and Selfishness in the Market Place. *Economica*, 48(189), 1-15.

Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T., & Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *Prevention Science*, 2(1), 1-13.

Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. *Educating people to be emotionally intelligent*, 123-137.

Brecher, J., Costello, T., & Smith, B. (2000). *Globalization from below: The power of solidarity*. South End Press.

Brock, D. D., & Steiner, S. (2009). Social entrepreneurship education: Is it achieving the desired aims?.

Butkovic, A., Brkovic, I., & Bratko, D. (2012). Predicting well-being from personality in adolescents and older adults. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 455-467.

Cabezas, C. (2013). The School Leaders Our Children Deserve: Seven Keys to Equity, Social Justice, and School Reform. *Journal of Educational Administration*.

Caeiro, J. M. C. (2008). Economia social: conceitos, fundamentos e tipologia. *Revista katálysis*, 11(1).

Chapman, D., & Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in Asian cities: An overview strategy for implementing an eco-schools programme. *The Environmentalist*, 21(4), 265-272.

Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.

Connell, S., Fien, J., Sykes, H., & Yencken, D. (1998). Young people and the environment in Australia: Beliefs, knowledge, commitment and educational implications. *Australian Journal of Environmental Education*, 14, 39-48.

De Carvalho, P. M. V. (2014). Fatores que influenciam a Resiliência dos Gestores em Tempos de Crise.

De Walque, D. (2007). Does education affect smoking behaviors?: Evidence using the Vietnam draft as an instrument for college education. *Journal of health economics*, 26(5), 877-895.

De Young, R. (2000). New ways to promote proenvironmental behavior: Expanding and evaluating motives for environmentally responsible behavior. *Journal of social issues*, 56(3), 509-526.

DGE (2012). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Lisboa: Ministério da Educação.

DGEEC/MEd - MCTES (2017). Recenseamento Escolar. *PORDATA - Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino*. Acedido a 16 de janeiro, 2018, em <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

DGEEC/MEd - MCTES (2017). Recenseamento Escolar. *PORDATA - Estabelecimentos públicos em % do total de estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino*. Acedido a 16 de janeiro, 2018, em

<https://www.podata.pt/Portugal/Estabelecimentos+p%C3%BAblicos+em+percentagem+do+total+de+estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1259>

DN/Lusa (2018, 3 de fevereiro). Ministro da Educação reforça “não ser adepto” dos rankings das escolas. *Diário de Notícias*. Acedido a 8 de abril de 2018 em <https://www.dn.pt/portugal/interior/exames-ministro-da-educacao-reforca-nao-ser-adepto-de-ranking-das-escolas-9095224.html>

Dolan, P., Peasgood, T., & White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of economic psychology*, 29(1), 94-122.

Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2014). Prosocial spending and happiness: Using money to benefit others pays off. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 41-47.

Durkheim, E. (2014). *The division of labor in society*. Simon and Schuster.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Eagleman, D. (2015). *The Brain: The Story of You* [O Cérebro: À descoberta de nós próprios]. Canongate Books: Edimburgo (18-21, 75-78, 120-121, 134-146).

Eco Schools. (n.d.). *About Eco-Schools*. [online] disponível em www.ecoschools.global/how-does-it-work [Acedido a 5 de Outubro de 2017].

Flay, B. R., Allred, C. G., & Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action program on achievement and discipline: Two matched-control comparisons. *Prevention Science*, 2(2), 71-89.

Fresco, J., & Meadows, R. (2002). *The Best That Money Can't Buy: (Beyond Politics, Poverty and War)*. Osmora Inc..

Garrido, Á. (2016). *Cooperação e solidariedade: uma história da economia social*. Tinta da China.

Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F., & Mullins, J. L. (2011). Teaching empathy: A framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education, 47*(1), 109-131.

Giddings, B., Hopwood, B., & O'brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable development, 10*(4), 187-196.

Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (2007). The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom: An Introduction. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom, 1*.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., Rodrigues, S. V., 2017; “*Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*”; Perfil dos alunos para o século XXI; Ministério da Educação.

Guimarães, P. (2013). O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências. *Revista Portuguesa de Educação, 26*(2), 35-60.

Harari, Y. N., & Perkins, D. (2017). *Sapiens: A brief history of humankind*. HarperCollins.

Heineberg, B. L. (2013, 5 de Março). Training Kids for Kindness. Acedido a 28 de setembro de 2017, em www.greatergood.berkeley.edu/article/item/training_kids_for_kindness

Kahneman, Daniel (2011). *Think, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux, New York.

Kashdan, T. B., DeWall, C. N., Masten, C. L., Pond Jr, R. S., Powell, C., Combs, D. & Farmer, A. S. (2014). Who is most vulnerable to social rejection? The toxic combination of

low self-esteem and lack of negative emotion differentiation on neural responses to rejection. *PloS one*, 9(3), e90651.

Kensicki, L. J. (2004). No cure for what ails us: The media-constructed disconnect between societal problems and possible solutions. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 81(1), 53-73.

Kirby, D. B., Laris, B. A., & Rolleri, L. A. (2007). Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 206-217.

Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H. & Lagerweij, N. (1999) Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education, *Journal of Environmental Education*, 30(2), 4–14.

Leland, C. H., & Kasten, W. C. (2002). Literacy education for the 21st century: It's time to close the factory. *Reading & Writing Quarterly*, 18(1), 5-15.

Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). Workforce Connections: Key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. *Washington, DC: Child Trends*.

Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.

Locke, K. D. (2003). Status and solidarity in social comparison: agentic and communal values and vertical and horizontal directions. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 619.

Ohtomo, S., & Hirose, Y. (2007). The dual-process of reactive and intentional decision-making involved in eco-friendly behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 27(2), 117-125.

Park, L. E., Ward, D. E., & Naragon-Gainey, K. (2017). It's All About the Money (For Some): Consequences of Financially Contingent Self-Worth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 601-622.

Partnership for 21st Century Learning (n.d.). *Framework for 21st Century Learning* [online]. Acedido a 2 de janeiro, 2018 em <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health, 70*(5), 179-185.

Pooley, J. A., & o'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and behavior, 32*(5), 711-723.

Mann, M. M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health education research, 19*(4), 357-372.

Markkula, M. (2016). Parecer do Comité das Regiões Europeu — O papel da economia social na recuperação do crescimento económico e no combate ao desemprego (pp. 1-2, Parecer No. 2016/C 051/05) (L. Gomes, Relator). Bruxelas: *Jornal Oficial da União Europeia*.

Namorado, R. (2004). A economia social-uma constelação de esperanças.

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International journal of nursing practice, 9*(3), 166-175.

O'Brien, C. (2013). Happiness and sustainability together at last! Sustainable happiness. *Canadian Journal of Education, 36*(4), 228-256.

Público (n.d.). Ranking das Escolas 2016 - Listas Completas (E. Fernandes & P. Vasques, Eds.). Acedido a 26 de janeiro 2018 em <https://acervo.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas>

Roberts, G. (2005). Cooperation through interdependence. *Animal Behaviour, 70*(4), 901-908.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools*. Penguin: RU.

Rouse, M. (2015). *What is soft skills?* - definição em SearchCIO. Acedido a 3 de outubro de 2017 em www.searchcio.techtarget.com/definition/soft-skills .

Sigfusdottir, I. D., Kristjansson, A. L., Gudmundsdottir, M. L., & Allegrante, J. P. (2010). A collaborative community approach to adolescent substance misuse in Iceland. *International Psychiatry*, 7, 86-88.

Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880.

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge.

Smith, A. (2010). *The theory of moral sentiments*. Penguin.

Smith, J. (2009). Solidarity networks: what are they? And why should we care?. *The Learning Organization*, 16(6), 460-468.

Snyder, C. R. (Ed.). (1999). *Coping: The psychology of what works*. Clarendon Press. 160

Subašić, E., Schmitt, M. T., & Reynolds, K. J. (2011). Are we all in this together? Co-victimization, inclusive social identity and collective action in solidarity with the disadvantaged. *British Journal of Social Psychology*, 50(4), 707-725.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Turner, B. S., & Rojek, C. (2001). *Society and culture: Scarcity and solidarity*. Sage.

UNESCO Global Education Monitoring report (2016) *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all* .

Waterman, P. (2004). The global justice and solidarity movement and the World Social Forum: A backgrounder. In *World Social Forum: Challenging Empires* (pp. 55-66).

Weng, H. Y., Fox, A. S., Shackman, A. J., Stodola, D. E., Caldwell, J. Z., Olson, M. C., ... & Davidson, R. J. (2013). Compassion training alters altruism and neural responses to suffering. *Psychological science*, 24(7), 1171-1180.

Yousafzai, Malala, 1997- author. (2013). *I am Malala : the girl who stood up for education and was shot by the Taliban*. New York, NY :Little, Brown, & Company, Capítulo 2, p.26

7. Anexos

7.1 Anexo 1 - Cronograma

Atividades	09-2017	10-2017	11-2017	12-2017	01-2018	02-2018	03-2018	04-2018
Pesquisa bibliográfica	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Redação do relatório da dissertação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elaboração da metodologia		✓						
Elaboração do questionário		✓	✓					
Contactar escolas para pedido de colaboração		✓	✓	✓	✓			
Entrega dos questionários				✓	✓	✓		
Recolha de dados/questionários				✓	✓	✓		
Agregação dos dados e cálculo dos IEOS				✓	✓	✓		
Análise crítica dos dados					✓	✓	✓	
Participação no EEG Research Day							✓	
Elaboração da conclusão e acertos finais							✓	✓
Elaboração e preparação para a apresentação								✓
Entrega do relatório da dissertação								✓

7.2 Anexo 2 - Questionário

Escopo

O presente questionário serve apenas para efeitos académicos de pesquisa científica, no âmbito do Mestrado em Economia Social da Universidade do Minho.

Pretende-se refletir a orientação de algumas escolas portuguesas para a sustentabilidade económica, ambiental e social.

Para tal, dividiu-se o questionário em três partes, correspondentes a cada um dos domínios da sustentabilidade, subdivididos em pequenos pontos identificados em alguma da literatura relevante como potenciadores do respetivo domínio da sustentabilidade.

Apesar das questões serem maioritariamente binárias (sim/não) no final de cada ponto é disponibilizado um espaço onde o respondente pode partilhar outras medidas que a escola adota, que acredita serem válidas e legítimas, não mencionadas anteriormente.

Responda de acordo com as medidas implementadas na presente na escola onde trabalha apenas.

Por favor seja o mais sincero possível nas suas respostas. Não existem respostas certas ou erradas.

Confidencialidade

É garantido o total anonimato das respostas. Não serão partilhadas informações particulares, nem para fins de dissertação de mestrado, pelo que a informação será analisada de forma combinada e agregada.

Caso seja necessário para fins de dissertação exemplificar um caso particular, os dados e nome da escola serão omitidos devidamente (por exemplo: “Colégio de Lourdes, Santo Tirso” é substituído por Escola A do distrito do Porto).

Agradeço desde já a sua colaboração e informo que estou disponível para qualquer esclarecimento através do email pg31798@alunos.uminho.pt.

Parte I - Sustentabilidade Ambiental

SENSIBILIZAÇÃO PARA CAUSAS AMBIENTAIS

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
sensibiliza os alunos para as diversas questões ambientais da atualidade e ensina sobre como cada um pode atuar sobre as mesmas (ex.: aquecimento global, poluição, desflorestação, consequências ambientais do consumismo, entre outras).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utiliza vários meios audiovisuais diversos e eficazes, como documentários, programas televisivos e páginas de internet (entre outros) relevantes para a sensibilização das questões ambientais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) medida(s) de sensibilização para causas ambientais praticadas na sua escola:

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
abarca nos currículos escolares uma componente obrigatória de educação ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) medida(s) de educação ambiental praticadas na sua escola:

ATIVIDADES DE PROTEÇÃO AMBIENTAL

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
realiza práticas de proteção do ambiente envolvendo a comunidade local (exemplo: reciclagem na escola e fora da escola, plantar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

árvores, etc.)

Outra(s) prática(s) de proteção ambiental implementadas na sua escola:

ECO-ESCOLA

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
A Escola adota o programa Eco-Escola (mais informações em www.ecoescolas.abae.pt)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Escola possui certificação Bandeira Verde de Eco-Escola (mais informações em www.ecoescolas.abae.pt)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) certificação(ões) ecológicas da sua escola:

Parte II - Sustentabilidade Social

ESTÍMULO À AUTO-ESTIMA

Auto-estima é a auto-valorização que resulta em confiança nos seus atos e julgamentos.

A minha escola dedica no mínimo 15 a 20 minutos diários (ou 35h a 45h anuais) a...

	Sim	De certa forma	Não
educação para o autoconhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
educação para a saúde, higiene e bem-estar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
técnicas de aprendizagem e estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
melhorar a interação com o outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) medida(s) de estímulo à auto-estima praticadas na sua escola:

CONSCIÊNCIA E GESTÃO DAS EMOÇÕES

A sua escola ensina a identificar as diferentes emoções?

- Sim
- Não

A sua escola providencia estratégias de gestão das diferentes emoções?

- Sim
- Não

Se respondeu "sim" à questão anterior, por favor indique algumas das estratégias de gestão das emoções ensinadas, em que contexto são ensinadas e em que disciplinas. Se respondeu "não", por favor digite N/A.

Parte III - sustentabilidade económica

A Economia Social tem demonstrado, empírica e cientificamente, ser mais dotada de resiliência económica em situações de crise (Comité das Regiões Europeu, 2016). Como tal, a Parte III do presente questionário pretende medir a orientação da escola para os valores e dinâmica da Economia Social.

ESTÍMULO À EMPATIA

Empatia - capacidade do indivíduo se colocar na pele do outro; tentar compreender os sentimentos e emoções do próximo; experienciar de forma objetiva e racional o que sente o outro indivíduo.

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
disponibiliza atividades de exposição, sensibilização e debate de cenários diferentes onde o aluno se coloca na pele do outro (ex.: teatros, campanhas de sensibilização, voluntariado, análise de filmes/livros relevantes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) medida(s) de estímulo à empatia praticadas na sua escola:

--

ESTÍMULO À FLEXIBILIDADE E ADAPTAÇÃO

Adaptabilidade - resposta do indivíduo perante a mudança, implicando assumir diferentes papéis e responsabilidades, bem como trabalhar eficientemente e priorizar.

Flexibilidade - receber positivamente o feedback, lidar positivamente com o elogio e crítica; capacidade de entender, negociar e equilibrar diferentes perspectivas para chegar a soluções.

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
incentiva uma resposta positiva ao feedback e diplomacia no entendimento das perspectivas dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
disponibiliza um espaço/tempo para o desenvolvimento de projetos e ideias criativas ou de voluntariado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) medida(s) de estímulo à flexibilidade e adaptação praticadas na sua escola:

--

ESTÍMULO À INTERDEPENDÊNCIA E COOPERAÇÃO

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
organiza trabalhos em grupo para análise crítica das matérias e estabelecer relações entre as mesmas e outras fontes de informação e conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dá a oportunidade de os alunos trabalharem em tarefas complexas, relevantes e abertas que promovam novas formas de pensar, com o objetivo de questionar e levantar questões para debate e discussão em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
permite flexibilidade por parte dos alunos na	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

escolha do currículo/disciplinas, oferecendo acesso a várias áreas do saber.

Outra(s) medida(s) de estímulo à interdependência e cooperação praticadas na sua escola:

--

ESTÍMULO AO ALTRUÍSMO

Altruísmo - atitude que visa o bem-estar do próximo para além dos seus próprios interesses.

Compaixão - sentimento de simpatia para com a tragédia pessoal de outrem, acompanhado do desejo de minorá-la.

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
ensina o que é a compaixão e incentiva a sua prática (cultivando a imparcialidade, desenvolvendo o sentimento de proximidade, conexão e afeto para com todos, não apenas os mais próximos ou queridos, e avaliando a perspetiva do outro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
obriga à prática, em contexto escolar, regular e frequentemente, de meditações para a compaixão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) medida(s) de estímulo ao altruísmo praticadas na sua escola:

--

ESTÍMULO A UMA BASE ÉTICA SÓLIDA

Entende-se por base ética sólida um conjunto de princípios e diretrizes que guiam a tomada de decisão que incluem o carácter de futuridade, equidade, justiça social e respeito pelas restantes espécies que não participam diretamente nas atividades humanas mas que merecem o mesmo direito de habitar o planeta.

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
toma todas as suas decisões atendendo a 5 princípios éticos: impacto da decisão nas gerações futuras, gerações presentes, responsabilidade transfronteiriça, justiça e transparência, valorização da biodiversidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outra(s) medida(s) de estímulo a uma base ética sólida praticadas na sua escola:

PARCERIAS COM O TERCEIRO SETOR

O Terceiro Setor abarca todas as organizações sem fins lucrativos.

A minha escola...

	Sim	De certa forma	Não
apresenta parcerias ativas com organizações do Terceiro Setor, isto é, organizações sem fins lucrativos a nível local ou internacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organiza ou incentiva todos os anos atividades de voluntariado que permitam aos alunos conhecerem, interagirem e participarem em organizações do Terceiro Setor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Outras interações com o Terceiro Setor praticadas na sua escola:

Parte IV - Informação geral

Nome da escola:

Tipo de escola:

pública

- privada
- outra: _____

Distrito a que a escola pertence:

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Aveiro | <input type="checkbox"/> Faro | <input type="checkbox"/> Setúbal |
| <input type="checkbox"/> Beja | <input type="checkbox"/> Guarda | <input type="checkbox"/> Viana do Castelo |
| <input type="checkbox"/> Braga | <input type="checkbox"/> Leiria | <input type="checkbox"/> Vila Real |
| <input type="checkbox"/> Bragança | <input type="checkbox"/> Lisboa | <input type="checkbox"/> Viseu |
| <input type="checkbox"/> Castelo Branco | <input type="checkbox"/> Portalegre | <input type="checkbox"/> R. A. dos Açores |
| <input type="checkbox"/> Coimbra | <input type="checkbox"/> Porto | <input type="checkbox"/> R. A. da Madeira |
| <input type="checkbox"/> Évora | <input type="checkbox"/> Santarém | |

Cidade a que a escola pertence :

Função do respondente na escola:

- membro do corpo docente
- membro da direção
- membro da associação de pais
- aluno
- outra:

FIM DO QUESTIONÁRIO

Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração. Para questões, feedback ou comentários sobre o presente estudo ou questionário, pode contactar-me através do email pg31798@alunos.uminho.pt .